



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**AS RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

ANA BEATRIZ BRITO ALVES

Brasília – DF

2016

ANA BEATRIZ BRITO ALVES

**AS RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia pela Faculdade de Educação –
FE da Universidade de Brasília – UnB.

Brasília – DF

2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

ANA BEATRIZ BRITO ALVES

**AS RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O IMPACTO NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado sob a orientação da
Professora Dr^a Solange Alves de Oliveira
Mendes à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação como requisito
para a obtenção do título de Graduação do
curso de Pedagogia da Universidade de
Brasília.

Aprovado em: ____/____/____

Comissão Examinadora

Professora Doutora Solange Alves de Oliveira Mendes (Orientadora)

Professora Doutora Graciella Watanabe

Professora Doutora Ireuda da Costa Mourão

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que dão sentido e brilham
o nosso trabalho. Aos mestres que acreditam no
poder de transformação da educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da minha vida, por sempre ter me coberto com seu amor e por ter me sustentado desde o início desta jornada, me concedendo os recursos necessários para finalizá-la com persistência e dedicação.

Aos meus pais, Mara e Sebastião, por me ensinarem a caminhar com Deus. Sou imensamente grata pelo grande apoio e incentivo, mesmo em dias difíceis e pelos conselhos que me fizeram ser quem eu sou hoje. Vocês são os meus maiores exemplos de dedicação e força. Espero orgulhá-los assim como vocês me orgulham a cada dia.

Às minhas irmãs, Ludmilla e Fernanda, pelo companheirismo e pela amizade. Agradeço por poder contar com o auxílio de vocês em qualquer momento da minha vida. Agradeço especialmente a Lud, por colorir as nossas vidas nos presenteando com a Valentina. Você é um grande exemplo de mulher e mãe. Admiro sua coragem.

Aos meus avós que sempre foram grandes exemplos de paciência, perseverança, força e determinação. Vocês são a minha maior fonte de inspiração.

A todos os meus familiares que se alegraram com meu ingresso na Universidade de Brasília e que torcem pelo meu sucesso. Vocês são imprescindíveis para mim nesta caminhada. Agradeço a Tia Celma, a única educadora da família, pelos conselhos com relação ao curso e à profissão. Admiro sua força.

Às minhas companheiras de semestre, Izabela e Camila, que alegraram as rotinas pesadas e tornaram essa experiência maravilhosa. Sou grata pelo aprendizado que me proporcionaram, pelo apoio e por compartilharem comigo suas angústias e alegrias. Agradeço a Deus por tê-las conhecido e desejo grande sucesso a vocês.

A todos os professores que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. Obrigada por compartilharem suas experiências. Vocês são importantes exemplos de educadores.

À minha orientadora, Professora Solange Alves, pelos ensinamentos e por dedicar seu tempo na construção deste trabalho. Agradeço pela sua dedicação, pelas suas correções e pela sua paciência.

À banca examinadora, que se dispôs a ler e avaliar a minha pesquisa. Obrigada por compartilharem seu tempo.

A todos que, de alguma maneira, participaram desta jornada e da concretização deste objetivo.

A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo.

Mia Couto

RESUMO

Esse estudo buscou compreender o impacto da roda de conversa na/para a construção do conhecimento pelo aprendiz da educação infantil. Como base teórica para a pesquisa, foram utilizados: Oliveira (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o Currículo em Movimento da Educação Infantil (SEE-DF, 2014) para a contextualização da educação infantil; Bragagnolo e Dickel (2016) para tratar do uso da linguagem na educação infantil; González (2006) e Tacca (2006) para abordar aspectos da aprendizagem e das estratégias pedagógicas; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e Angelo (2013) para compreensão da roda de conversa no contexto educacional infantil. A pesquisa de tipo etnográfico, teve como técnica a observação participante que ocorreu numa turma de segundo período numa instituição de educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, com alunos entre cinco e seis anos de idade. A abordagem metodológica para o tratamento dos dados foi fundamentada na Análise de Conteúdo Temática (FRANCO, 2005). Por meio da análise dos dados, foi possível notar que a roda de conversa é uma estratégia pedagógica que permite ao docente desenvolver diversas atividades que possibilitam a construção do conhecimento por parte do aprendiz em várias áreas do conhecimento. Também mostrou ser um espaço propício para o desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento, para o uso variado de recursos didáticos e para o desenvolvimento de atividades rotineiras, de aprendizagens coletivas, de resolução de conflitos. A roda de conversa permite que o professor compreenda o processo de construção do conhecimento do aluno e interfira, em alguns momentos, auxiliando-o na reelaboração de sua aprendizagem. Dessa forma, foi possível compreender que as estratégias didáticas que favoreçam o posicionamento do aluno como sujeito de sua aprendizagem, que o compartilhamento de ideias e a construção coletiva do conhecimento qualificam o processo de ensino-aprendizagem no contexto de uma sala de aula.

Palavras-chave: educação infantil; roda de conversa; construção do conhecimento; aprendizagem; aprendiz.

MEMORIAL

Meu primeiro contato com o contexto escolar foi aos quatro anos de idade. Iniciei os estudos numa instituição pública de educação infantil em uma região administrativa do Distrito Federal, Sobradinho, onde moro até hoje. Na época, as escolas de educação infantil eram denominadas de “Jardim de Infância”, atualmente, são chamadas de Centros de Educação Infantil. A minha escola se chamava Jardim de Infância 2 de Sobradinho, eu, particularmente, amava aquele espaço. A instituição possuía um amplo espaço de recreação que era constantemente utilizado pelas crianças. Tínhamos um grande espaço para alimentação, havia um parquinho e até uma piscina, mas não estava em condições de uso, porém, nos dias de calor a minha professora, Lúcia, organizava um banho comunitário de mangueira. Era sempre um dos melhores dias.

A professora Lúcia era excelente, cuidadosa, atenciosa e sempre trazia para a turma, atividades variadas que envolviam o uso de diversos tipos de materiais. Não me recordo de ter problemas ou dificuldades nesta etapa escolar, amava participar das atividades propostas. Lendo alguns relatórios feitos pela professora e guardados pela minha mãe, percebi que no último período da educação infantil já estava no nível alfabético, marcado pela escrita de palavras com correspondência som-grafia. Além disso, amava ouvir as histórias contadas pela professora Lúcia, aliás, cultivo esse gosto até hoje, pois sinto que escutar alguém contar histórias nos permite visitar o mundo imaginário que, certas vezes, devido à rotina corrida, é esquecido.

Em 2002, avancei na jornada escolar e iniciei meus estudos na primeira série do ensino fundamental. Ingressei na escola aos seis anos, mas completei sete no meio do ano vigente. O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental foi um pouco conturbado no início. Estudei na escola Classe 01 de Sobradinho. A instituição era bem maior do que a anterior e com uma grande quantidade de alunos, o que assusta um pouco uma criança que está vindo de uma escola pequena. Além do espaço, me assustei também com a minha nova professora, que não era tão paciente quanto a anterior, para mais, era um novo tipo de ambiente escolar, em que o tempo destinado ao lúdico era bem menor, visto que havia diversos conteúdos para serem aprendidos.

No início desta etapa, me sentia muito insegura. Lembro-me que a professora havia passado uma atividade que pedia que nós escrevêssemos individualmente um texto sobre um determinado tema. Não me sentia preparada para escrever com autonomia e não sabia o que fazer, então copiei a tarefa de alguns colegas na minha folha e entreguei para a professora. Logo depois que ela leu e percebeu que eu havia copiado dos outros alunos, disparou gritos e perguntava se eu não sabia construir um texto. Aquela situação acabou comigo. Não esperava e nunca tinha visto uma professora agir daquela maneira, eu sabia que não estava certa, mas também não sabia como fazer e fiquei com medo de pedir ajuda. Chorei muito ao chegar em casa, mas aprendi que é melhor criar do que copiar. Mesmo tendo consciência do meu erro, acredito que não é assim que um educador deve lidar com as dificuldades de um aprendiz, ainda mais em processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, porém, é como dizem: “há males que vem para o bem”.

Superei esta fase, desenvolvi minhas habilidades e fui promovida para a segunda série. Sem dúvidas, a segunda série foi a melhor fase do meu processo educacional. Lembro-me perfeitamente da professora Clarice que foi uma grande inspiração para a escolha do curso de Pedagogia. As aulas eram dinâmicas e muito animadas, a professora era paciente, estava atenta às nossas indagações e tentava sempre explorar todas as ideias que trazíamos para aula. De fato, uma experiência única e um grande exemplo.

Nesta mesma época, comecei a me interessar mais ainda pela leitura e a escrita. Lembro-me que criei junto com meu pai um poema sobre flores e levei para ler em sala de aula. A professora amou o que estava escrito e meus colegas achavam que eu havia copiado de algum lugar. O sucesso foi tão grande que a professora tentou publicá-lo no livro que era produzido todos os anos pela instituição, mas não foi possível. Todos os anos, a escola produzia um livro que reunia várias produções de textos dos alunos. Havia produções individuais e coletivas, com os mais variados gêneros textuais. O projeto se chamava “Arteler” e as crianças adoravam fazer parte.

Por sorte, a professora Clarice também foi minha professora na terceira série e continuou a nos tratar da mesma forma. Na quarta série, passei a estudar com outra professora, diferente da Clarice, pois era mais rígida e não tão afetiva, mas eu sempre tive uma boa relação com ela, apesar de ser diferente, gostava

muito dos métodos de ensino, da forma como ela lidava com as nossas dúvidas e como nos ajudava a superar os erros.

Concluí o ensino fundamental I e em 2006 ingressei numa escola de ensino fundamental II, no Centro de Ensino Fundamental 03 de Sobradinho. Lembro-me que no começo me assustei muito com a quantidade de professores que passei a ter e a quantidade de matérias. Apesar do susto inicial, não sofri muitos impasses nesta etapa, não reprovei em nenhuma das séries e continuei me envolvendo com as atividades proporcionadas pela escola: votações, gincanas, trabalhos coletivos. Sempre amei participar e estar envolvida nessas situações. Minhas notas eram boas e minhas matérias preferidas eram ciências e história.

Quando concluí o ensino fundamental II, em 2009, minha mãe começou a se organizar financeiramente para que eu fizesse o ensino médio numa instituição particular. Foi a primeira vez que ouvi falar na Universidade de Brasília. Minha mãe dizia que queria que meu ensino fosse “melhor” para que tivesse condições de ingressar na Universidade. Foi então que iniciei os estudos em uma escola particular da cidade onde eu morava: o Mont Blanc Centro Educacional.

No decorrer do ensino médio senti uma grande dificuldade, pois o ritmo e o nível de exigência da escola onde eu estudava era muito maior, em comparação a minha antiga escola. Cheguei a ficar de recuperação em algumas matérias de exatas, por diversas vezes. Comecei a ouvir falar constantemente sobre a Universidade e seus benefícios. Fazíamos simulados da prova do vestibular e, até mesmo, nossas provas bimestrais eram elaboradas na estrutura da prova do vestibular. Passei a me dedicar mais e a ter plena consciência de que eu queria ingressar na Universidade de Brasília, foi então que comecei a pensar no curso que eu queria fazer.

A escolha do curso foi algo natural, eu acredito. Nunca me imaginei exercendo outra profissão além da docência. Minha brincadeira favorita na infância era “escolinha” e, nesta brincadeira, eu era aluna, professora, diretora, coordenadora. No mundo do faz de conta já havia experimentado todas áreas em que um professor pode atuar. Além das brincadeiras, observava muito a forma como minha tia trabalhava. Ela era a única professora em uma escola de apenas uma sala de aula, numa cidade do interior de Goiás. Achava fantástico

aquele espaço, os materiais utilizados, a estrutura, me sentia bem naquele lugar quando ia visitá-la. Lembro-me que éramos tão familiarizados com aquele lugar que a cerimônia de casamento desta minha tia havia sido nesta escola.

Sendo assim, sempre soube que queria ser professora. Só não sabia que seria pedagoga, pois sempre me interessei pelo ensino de ciências e no ensino médio me interessava mais pelas aulas de biologia. Então, tinha duas opções: pedagogia ou biologia.

Apesar do esforço dos meus pais para pagarem três anos de estudos em uma instituição particular para que eu ingressasse na Universidade de Brasília, não consegui ingressar pelo PAS (Programa de Avaliação Seriada). Como não consegui, não quis tentar fazer o vestibular do início do ano de 2013, pois achava que eu devia me preparar melhor. Conversei com meus pais e pedi que eles pagassem um cursinho preparatório para o vestibular do meio do ano. Eles concordaram e nos cinco primeiros meses do ano de 2013, fiz cursinho de segunda a sábado pela manhã. Uma rotina cansativa e pesada, mas necessária, pois a Universidade de Brasília era um sonho para mim, então qualquer esforço para alcançá-lo era válido.

Ao longo do cursinho, descobri que biologia não era a minha área. Os professores conversavam com os alunos para saber o curso que queriam realizar e falavam um pouco sobre suas experiências. Foi durante uma dessas conversas que descobri que não queria cursar biologia, visto que não era o que eu imaginava, então, optei por fazer pedagogia devido a minha vontade de ser professora, as vivências que eu tinha de sala de aula e o exemplo da minha tia.

Me preparei durante cinco meses, realizei o vestibular e consegui passar. No dia em que saiu o resultado do vestibular, já estava decidida que iria buscá-lo via internet, mas uma prima minha me convenceu a ir olhar o resultado na Universidade de Brasília e foi uma das melhores decisões que já tomei. O nervoso era tanto que pedi que ela procurasse o meu nome na lista de aprovados, pois não tinha condições para tal. Ela olhou e disse que eu havia passado. Não acreditei e pedi que ela olhasse mais uma vez para ter certeza, ela olhou e segurou na minha mão, me mostrando que eu havia passado. Naquele instante, senti um alívio, uma sensação de dever cumprido e uma felicidade sem igual. Abracei todas as pessoas que passavam na minha frente,

até que os alunos que já cursavam Pedagogia me encontraram e me cumprimentaram.

Após as comemorações e as parabenizações, iniciei o curso com muita confiança e ansiosa para conhecer o que me esperava, afinal, era uma universidade federal. Ao longo dos semestres, fui descobrindo as diversas áreas e espaços de atuação de uma pedagoga ou um pedagogo. Me encantei com o curso, adorei conhecer e vivenciar a educação especial, os anos iniciais e a educação de jovens e adultos. Porém, a Educação Infantil era algo que me despertava curiosidade. Não sabia muito bem como ela se desenvolvia, se havia uma intencionalidade pedagógica ou era apenas assistencialista. Foi então que me matriculei na disciplina “Educação Infantil” e me surpreendi com essa etapa do processo de escolarização.

Então, optei por fazer o estágio obrigatório em uma escola de Educação Infantil. Escolhi uma escola modelo da região onde moro e foi uma das melhores experiências no campo educacional que eu já tive. Construí uma grande bagagem de conhecimento, a cada dia, a professora que me recebeu em sua sala de aula me ensinava algo novo. A prática pedagógica da professora regente era fantástica e a habilidade dela em lidar com os aprendizes, em auxiliá-los no processo de construção do conhecimento, bem como sua facilidade de criar mecanismos para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, me levaram a eleger esse tema para a minha monografia.

Era na roda de conversa, no momento das interações entre professor-aluno, que o conhecimento era vivenciado e adquirido. Foi pensando nessas interações e, nesse momento, que decidi compreender a fundo o impacto dessas interações na construção do conhecimento. A experiência que tive ao longo do estágio obrigatório com uma turma de educação infantil, me despertou curiosidade, eu queria compreender a forma como as práticas pedagógicas, da mais simples, a mais complexa, impactavam os pequenos aprendizes. Ao longo das observações, notei o quanto as rodas de conversas eram ricas em aprendizado, e, com base nessas observações, decidi fazer dessa prática um objeto de pesquisa.

Escolhi a professora Solange para me orientar nessa etapa. Fiz parte do PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, durante um ano e conheci a Solange nesse período, visto que ela é uma das coordenadoras do

Programa. Como já havia ouvido falar da forma como exercia seu trabalho, me interessei e iniciamos essa jornada de colocar no papel ideias e experiências vividas por mim.

Desta forma, retomando a minha trajetória como estudante e como pedagoga em formação. Acredito que muitas coisas ainda preciso aprender e vivenciar para desempenhar meu papel como educadora, sabemos que estamos em constante processo de formação. Busco com este trabalho, apresentar minhas experiências e contribuir para a formação daqueles que ainda estão iniciando o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília e que pretendem conhecer e se encantar com a Educação Infantil, assim como eu.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATÖES

CMEI – Currículo em Movimento da Educação Infantil

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação infantil

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O processo de alfabetização e letramento na roda de conversa.....	44
Quadro 2 – Suportes/recursos didáticos utilizados para o ensino na roda de conversa	52
Quadro 3 – As diversas finalidades didáticas da roda de conversa.....	58

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
1.1 O avanço da Educação Infantil e seus novos fundamentos.....	22
1.2 A roda de conversa como espaço de interação e estratégia para a apropriação do conhecimento.....	28
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA.....	36
2.1 Caracterização da escola campo de pesquisa.....	36
2.2 Caracterização da turma contribuinte na pesquisa.....	38
2.3 Perfis acadêmico e profissional da professora regente.....	38
2.4 Instrumentos metodológicos de pesquisa.....	39
2.5 Tratamento de dados e antecipação das categorias de análise.....	41
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DOS DADOS.....	43
3.1 Os processos de alfabetização e letramento na roda de conversa.....	43
3.2 Recursos didáticos utilizados como estratégia de ensino na roda de conversa nas áreas do conhecimento.....	52
3.3 As diversas finalidades didáticas da roda de conversa.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	69
REFERÊNCIAS.....	71
APÊNDICE A.....	73
APÊNDICE B.....	74

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as concepções de infância foram debatidas e modificadas em decorrência do contexto histórico. As crianças nem sempre foram compreendidas como indivíduos que necessitam de atenção especial, mas eram tratadas como adultos em miniatura. No Brasil, a preocupação em oferecer um atendimento educacional para os pequenos ocorreu devido ao processo de urbanização do país, entre 1970 e 1980, haja vista que as mulheres passaram a fazer parte do mercado de trabalho e precisavam que alguém se responsabilizasse por seus filhos enquanto estavam trabalhando.

Inicialmente, esse atendimento era realizado por indivíduos sem formação específica, porém, com a grande demanda e a urgência, pensou-se em instituições de educação infantil que atendessem este público e estas se expandiram para além dos sistemas de ensino. Sendo assim, essa etapa da escolarização assumia uma função assistencial, outras vezes, compensatória e, por fim, assume uma função educativa.

Entretanto, no contexto atual, ainda encontramos concepções de educação infantil pautadas no assistencialismo, esta visão não foi superada, principalmente no atendimento de crianças na faixa etária do zero aos três anos, por esse motivo, compreendo que é uma etapa em processo de construção, que vem sendo estruturada até os dias atuais, prova disso, são os documentos oficiais que apontam a especificidade da educação infantil e que tentam nortear o trabalho realizado no ensino infantil.

Atualmente, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010), nesta etapa da escolarização, a criança é concebida como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona [...]” (p. 14), desta forma, é um sujeito que gera cultura através dos sentidos que ele constitui sobre a natureza e a sociedade.

Nesse sentido, cabe às instituições promover espaços para que este sujeito histórico e social construa seus conhecimentos a respeito da sociedade que o rodeia, estando em plena interação com ela.

Há, na contemporaneidade, várias concepções que giram em torno da educação infantil e quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido nessa etapa da escolarização básica. Segundo as DCNEIs (2010), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, ofertada por creches e pré-escolas, sendo estas instituições, espaços educacionais, não domésticos, de iniciativa privada ou pública, que possuem a finalidade de educar e cuidar de crianças de zero a cinco anos de idade, tais instituições são supervisionadas e reguladas por um órgão do sistema de ensino e sujeitas a controle social. As creches são oferecidas para as crianças de zero a três anos de idade e a pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade. A pré-escola é dividida em duas etapas, são elas: primeiro período e segundo período.

Dessa forma, é fundamental que as práticas pedagógicas, desenvolvidas no contexto educacional infantil, viabilizem o desenvolvimento pleno das crianças, considerando a tríade cuidar, educar e brincar, visto que, nesta etapa, as aprendizagens ocorrem de forma rápida e intensa, pois as crianças estão começando a compreender seus atos e a organizar seus pensamentos. Para isso, elas estão em constante interação umas com as outras e com seus professores.

Ao final da pré-escola, ou seja, com crianças entre cinco e seis anos de idade, as interações são fundamentais para que o docente compreenda como está o desenvolvimento da aprendizagem destas e as auxilie no processo de construção do conhecimento.

É imprescindível que a aprendizagem, nessa faixa etária, seja desenvolvida de forma dinâmica contrariando a perspectiva tradicional que, essencialmente, prima pela reprodução do conhecimento. No atual cenário educacional, a reflexão crítica e os questionamentos a respeito de um objeto de conhecimento, são, muitas vezes, excluídos dos momentos de aprendizagem, que pode tornar esse objeto como algo inquestionável, causando a desmotivação do aprendiz.

Os processos de ensino-aprendizagem precisam ser compreendidos como construções que, para se consolidarem, necessitam da reflexão crítica dos aprendizes, a respeito de um objeto de conhecimento. De acordo com González (2006), a aprendizagem é um processo de desenvolvimento que está relacionado aos processos sociais que ocorrem em uma instituição escolar. As

interações e trocas que se desenvolvem em decorrência desses processos sociais podem qualificar a aprendizagem.

A construção da aprendizagem e a reflexão crítica sobre ela, deve ser desenvolvida com todos os objetos de conhecimento que a criança se apropria ao longo do processo educacional. Neste trabalho, analisarei como se pode desenvolver esta aprendizagem em crianças da educação infantil, que possuem entre quatro e cinco anos de idade.

Nesta etapa da escolarização, o momento de reflexão sobre a aprendizagem, numa troca de informações entre aluno-aluno e aluno-professor, se dá nas rodas de conversas que, muitas vezes, são espaços onde as interações ocorrem por meio do diálogo, e o conhecimento pode ser construído em conjunto.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) a *roda de conversa* é uma prática que favorece o diálogo e a troca de ideias. Através dessa atividade, as crianças têm a possibilidade de desenvolver suas habilidades comunicativas, como por exemplo: “fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem.” (p. 138)

Desta forma, compreende-se que a roda de conversa é um momento de troca de aprendizado. Apesar de ser uma prática que percorre todas as fases da educação infantil, no final da pré-escola, ela pode ser vista como uma estratégia para desenvolver o aprendizado das crianças sobre determinados objetos de conhecimento. Este aprendizado pode se dar através do diálogo, como analisaremos.

Nessa perspectiva, apresento a pergunta central deste trabalho: como as estratégias didáticas interferem na apropriação do conhecimento pelo aprendiz? Tendo como norte essa questão, o objetivo geral da pesquisa é compreender o impacto da roda de conversa, na/para a construção do conhecimento pelo aprendiz da educação infantil.

Para alcançar tal intuito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender o que são as rodas de conversas e conhecer como elas se estabelecem no contexto de uma sala de aula da educação infantil; compreender como a roda de conversa pode influenciar na construção do

conhecimento e verificar quais os recursos são utilizados neste espaço para o desenvolvimento da aprendizagem.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi de tipo etnográfico, conforme apresenta André (2005). A técnica de pesquisa foi a observação participante. As observações ocorreram numa turma de segundo período numa instituição de educação infantil da rede pública de ensino do Distrito Federal, com alunos entre cinco e seis anos de idade. A abordagem metodológica para o tratamento dos dados foi fundamentada na Análise de Conteúdo Temática (FRANCO, 2005).

Posto isso, este trabalho se dividirá em três capítulos. No primeiro, explicitarei minhas escolhas teóricas com base em autores que relatam sobre o avanço da educação infantil articulado com seus novos fundamentos. Além disso, tecerei uma discussão acerca do papel exercido pelas interações na apropriação do conhecimento em sala de aula. No segundo capítulo, será apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, explicitando como a pesquisa foi realizada e os instrumentos utilizados, além de caracterizar todos os agentes envolvidos neste processo. No terceiro capítulo, realizarei a análise dos resultados obtidos articulando a teoria com os dados empíricos. E, por último, as considerações finais que englobaram a análise dos aspectos mencionados nos capítulos anteriormente referenciados.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O avanço da Educação Infantil e seus novos fundamentos

A educação infantil, enquanto instituição no Brasil, passou por um longo processo, permeado por lutas e conquistas. Todo esse processo sofreu forte influência do campo social. Desta forma, a educação da criança tornou-se uma preocupação não apenas das famílias, mas, também, da sociedade e do governo.

De acordo com Oliveira (2002), algumas instituições criadas no Brasil, durante o governo militar, transmitiam a concepção de que as creches e as pré-escolas, eram instituições sociais que realizavam um trabalho de assistência às crianças carentes. Além disso, na década de 70, surgia fora do território brasileiro, ideias de que crianças provenientes de camadas sociais baixas, eram privadas culturalmente e isso explicava o fracasso escolar das mesmas. Segundo a autora, neste período, conceitos de carência, marginalização cultural e educação compensatória, influenciavam as decisões políticas sobre a educação infantil.

A partir disso, é possível compreender que não havia uma única intencionalidade didática na educação infantil, mas predominava as visões que compreendiam esta etapa como assistencialista, para as camadas populares, como forma de suprir as carências dessa parte da sociedade. Oliveira (2002) relata que,

Enquanto discursos compensatórios ou assistencialistas continuavam dominantes no trabalho nos parques que atendiam filhos de operários e nas creches que cuidavam das crianças de famílias de baixa renda, propostas de desenvolvimento afetivo e cognitivo para crianças eram adotadas pelos jardins-de-infância onde eram educadas as crianças de classe média. (p. 110)

Posto isto, compreendo que a desigualdade com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na educação infantil para ambas as classes sociais, era gritante. Entretanto, conforme Oliveira (2002), na década de 80, foram levantados alguns questionamentos, por parte de professores e técnicos, a respeito dos programas que desenvolviam uma educação compensatória na pré-

escola. Tais questionamentos demonstravam que esses programas não beneficiavam as camadas populares, mas as discriminavam. Este quadro foi modificado logo após o fim do governo militar.

Em 1986, foram acrescentadas ao Plano Nacional de Desenvolvimento novos princípios para as creches. Neste período, alguns educadores, defendiam que o trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas, seriam a base da luta contra as desigualdades sociais, iniciando, assim, discussões a respeito das funções dessas instituições. Tais discussões levaram a novas formulações pedagógicas que “buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.” (OLIVEIRA, 2002, p. 115).

Nesta perspectiva, a educação de crianças que antes possuía uma função de amparo e assistência, concebida como uma educação extradomiciliar, agora, por meio da luta pela democratização da escola pública, da pressão dos movimentos feministas e dos movimentos sociais, passa a ser direito da criança, dever do Estado e opção da família pela Constituição Federal de 1988 e reconhecida como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Um pouco mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) amplia o acesso ao ensino fundamental para as crianças de seis anos, pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.

No atual contexto histórico, de acordo com o Art. 30 da LDBEN (doravante), a educação infantil deverá ser ofertada em creches para crianças de zero a três anos, e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Cabe destacar, ainda, que a educação infantil se tornou obrigatória mediante o Art. 4 da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Antigamente, o ensino só era obrigatório a partir dos 6 anos. No atual contexto, a educação básica é obrigatória e gratuita a partir dos quatro anos de idade até os 17, conforme a referida lei.

A LDBEN estabelece, no Art. 29, que a finalidade da educação infantil é “o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). Noto que nesta etapa da educação básica,

busca-se o desenvolvimento global da criança, não assumindo um caráter apenas assistencialista ou educativo, como ocorria antigamente, onde as creches exerciam um atendimento assistencial voltado para as crianças da camada popular e as pré-escolas desenvolviam seus trabalhos no campo educacional, voltadas para os filhos da classe média ou alta, com a finalidade de preparar as crianças para o ensino fundamental.

As legislações destacadas desencadearam uma série de outros documentos que buscaram estruturar e direcionar a educação infantil ao longo dos anos. No momento atual, dois grandes e importantes documentos norteiam as ações na primeira etapa da educação básica, são eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2010) e o Currículo em Movimento da Educação Básica - CMEI (SEEDF, 2014), no caso da realidade do Distrito Federal. Tais documentos serão abordados neste trabalho com o objetivo de auxiliar na compreensão de como a educação infantil é concebida atualmente e como tem se desenvolvido o trabalho pedagógico nesta etapa do ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (doravante, DCNEIs), estabelecida pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 estabelece que as propostas pedagógicas desta etapa do processo de escolarização devem ter como principal objetivo

(...) garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 16)

Compreendo que o ensino para as crianças abrange variados campos do conhecimento para que se promova o desenvolvimento global do aprendiz. Além disso, noto uma integração entre desenvolvimento cognitivo e também o cuidar, tanto da saúde, como também o proteger, o respeitar, aspectos fundamentais para o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos.

Neste documento ainda são estabelecidos alguns princípios para as propostas pedagógicas que devem assegurar que o cuidar é um aspecto indissociável ao processo educativo (BRASIL, 2010), o que demonstra a

tentativa em superar as dicotomias que definem as creches como tendo uma função assistencialista e as pré-escolas como tendo funções educativas. É imprescindível que essas duas fases da educação infantil estejam alicerçadas em princípios comuns para que o trabalho desenvolvido contemple o caráter integrador desta etapa da educação básica.

Ademais, as DCNEIs discorrem sobre as formas de avaliação na primeira etapa da educação básica, haja vista que tal não possui o objetivo de seleção, promoção, retenção ou classificação. Sendo assim, são estabelecidos procedimentos com a função de avaliar todo o trabalho pedagógico desenvolvido. As avaliações são feitas mediante observações críticas das atividades desenvolvidas com as crianças, registros realizados pelos docentes como também pelos aprendizes, o desenvolvimento de estratégias que respeitem as transições vivenciadas pelas crianças e até mesmo a criação de uma documentação específica sobre o trabalho da instituição e o processo de desenvolvimento dos pequenos para conhecimento dos familiares (BRASIL, 2010).

Como mencionado anteriormente, a pré-escola era concebida como a fase em que as crianças eram preparadas para o ingresso no ensino fundamental. De acordo com as DCNEIs (BRASIL, 2010), nesta etapa, ocorre mais que um preparo, mas busca-se na educação infantil desenvolver um trabalho articulado com o ensino fundamental. Sendo assim,

Na transição para o ensino fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no ensino fundamental. (BRASIL, 2010, p. 30)

Portanto, compreendo que o objetivo é fortalecer o processo de aprendizagem das crianças, desenvolvendo-o conforme as suas especificidades para que a transição não acarrete danos ao processo de ensino-aprendizagem. Estrutura-se o desenvolvimento cognitivo para o ingresso em uma nova etapa da escolarização.

As DCNEIs, orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, com abrangência nacional, já o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2014) é uma proposta do governo do Distrito Federal

que visa melhorar a qualidade da educação básica, e para isso, desenvolveu currículos para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, possui o intuito de nortear a elaboração do projeto político pedagógico das instituições dos sistemas estaduais e municipais de ensino, além de qualificar e reavaliar o trabalho que as instituições já têm desenvolvido. É necessário esclarecer que o Currículo deve ser analisado com o intuito de direcionar o trabalho pedagógico e não o enrijecer, o foco deste trabalho tem de ser o aprendiz e não o currículo em si. Segundo as Diretrizes, o currículo é um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12)

Por ser um programa que disponibiliza um documento rico em informações, alguns elementos serão mencionados neste capítulo. De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil (SEEDF, 2014), o eixo integrador do trabalho educativo com esta faixa etária deve unir dois elementos básicos, são eles: educar e cuidar, brincar e interagir. São elementos que devem ser desenvolvidos tanto nas creches, como também nas pré-escolas.

De acordo com o Currículo em Movimento da Educação Infantil é necessário que os profissionais inseridos nesta etapa da educação básica compreendam a criança como “sujeito de direitos e necessidades” (SEEDF, 2014, p.35), orientando suas práticas em atividades de educar e cuidar. Nas instituições de educação infantil, as crianças reproduzem e produzem ações semelhantes as vivenciadas no âmbito familiar. Ou seja, comer, brincar e fazer a higiene. O que difere essas ações realizadas no seio familiar e nas instituições é que tais são feitas coletivamente e em uma cultura diversificada. Além disso, nas instituições escolares, há uma intencionalidade didática nestes momentos, ou seja, o cuidar também é visto como um aprendizado.

Apesar do cuidado ter sido banalizado ou compreendido como uma prática inferior, e o educar ser visto como promoção intelectual, destinada aos filhos das classes dominantes, na educação infantil, espera-se que ambos sejam conteúdos centrais e indissociáveis. Entretanto, nas instituições de educação infantil da iniciativa privada, é priorizado o educar, visto que, as crianças já

iniciam seus processos de alfabetização nesta etapa. Na rede pública de ensino, o educar e cuidar são elementos centrais do ensino.

De acordo com o Currículo em Movimento, essa indissociabilidade é fundamental, pois serve para destacar que “o ato de cuidar vai além da atenção aos aspectos físicos, e educar é muito mais do que garantir à criança acesso a certos conhecimentos.” (SEEDF, 2014, p. 36)

As ideias de Barbosa (2009), mencionadas pelo Currículo em Movimento defendem que

O cuidado com o corpo também é um conteúdo educacional, associado à cultura e às relações sociais, ou seja, conhecimentos interdisciplinares como alimentação, aprendizagem das diferentes linguagens, brincadeiras, relações sociais, higiene e controle corporal, movimento, repouso e descanso, cultura popular, recepção e despedida das crianças são práticas sociais que devem ser problematizadas e orientadas no espaço da Educação Infantil a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança. (SEEDF, 2014, p. 35)

No que se refere ao elemento brincar e interagir, o Currículo em Movimento (SEEDF, 2014) compreende que as aprendizagens requerem interações entre os indivíduos. Tais interações são indispensáveis na infância, visto que, através delas, as crianças interagem entre si e com os adultos, o que é importante para o seu processo de desenvolvimento. De acordo com o documento, as interações são

(...) ações sociais, mutuamente criadas entre duas ou mais pessoas, que podem motivar modificações no comportamento dos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelece entre eles. (SEEDF, 2014, p. 39)

Sendo assim, observei que as interações podem influenciar no comportamento e no desenvolvimento das crianças e estão ligadas aos aspectos sociais. Destaca-se, também, que a forma como essas interações são desenvolvidas nas instituições de educação infantil exercem influência na qualidade da aprendizagem.

O documento também ressalta que a interação no espaço escolar, ocorre não apenas entre criança e adultos, mas entre as próprias crianças também. Através dessa interação, as crianças constituem a própria cultura e dão

significado às suas vidas pessoais e sociais, sendo assim, compreende-se que “as crianças não apenas imitam e reproduzem a vida social, mas participam dela ativamente” (SEEDF, 2014, p. 40)

As brincadeiras e os brinquedos também são uma forma de comunicação e interação infantil, conforme discorre o Currículo em Movimento. Tal como está no documento, o brincar é

(...) condição de aprendizagem e, por desdobramento, de socialização. E, para as crianças, brincar é coisa muito séria, é uma das atividades principais. Enfatiza-se que essa atividade não é a que ocupa mais tempo da criança, mas aquela que contribui de modo mais decisivo no processo de desenvolvimento infantil. (SEEDF, 2014, p. 42)

Portanto, o brincar é fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo, moral e emocional da criança, mas é preciso um planejamento curricular que direcione o brincar. Além disso, utilizar a ludicidade como prática pedagógica, faz com que as interações sejam um instrumento de promoção da imaginação, da exploração e da descoberta (SEEDF, 2014).

Desta forma, compreendo que, atualmente, o trabalho desenvolvido com crianças em instituições de ensino infantil, busca integrar tanto o cuidar, como também o educar, dando novo sentido a função pedagógica desenvolvida nesta etapa da escolarização. Esta integração é um grande avanço para a educação infantil, visto que, inicialmente, era uma etapa que possuía finalidades assistenciais. Apesar de algumas instituições ainda trabalharem sob esta perspectiva assistencial, entendo que é um processo de construção e que pode ser estruturado a cada dia.

Além disso, destaco a importância que o Currículo em Movimento da Educação Infantil (SEEDF, 2014) dá às interações no processo de aprendizagem das crianças, qualificando esse processo. No próximo tópico deste capítulo, tentarei compreender o papel das interações no processo de ensino-aprendizagem.

1.2 A roda de conversa como espaço de interação e estratégia para a apropriação do conhecimento

A sala de aula é um ambiente constituído por, dentre outros elementos, diversas situações de interação, seja entre professor e aluno, como também entre alunos. Neste contexto, a linguagem verbal possui a função de mediar os processos de ensino e aprendizagem, conforme aponta Bragagnolo e Dickel (2016).

As referidas autoras compreendem que um sujeito pode se definir na relação com o outro por meio da palavra, ou seja, na interação entre diferentes sujeitos, ambos se definem. É o que ocorre na relação adulto-criança, contexto em que os papéis de locutor e ouvinte são alternados entre esses sujeitos. No ambiente escolar, “essa relação pode acontecer, revelando a experiência de linguagem pelo diálogo.” (BRAGAGNOLO; DICKEL, 2016, p. 3)

As crianças, desde muito pequenas, estão inseridas em contextos permeados pela linguagem (verbal, não verbal). A partir dessa realidade, conseguem expressar seus desejos, sentimentos e pensamentos no intuito de criar uma relação de interação com o mundo que as rodeia, assim como com diferentes sujeitos.

De acordo com Bragagnolo e Dickel (2016), a linguagem é “uma prática histórica, social e cultural da humanidade, mediante a qual as crianças aprendem pelo diálogo a usar a palavra [...]” (p. 3). Desse modo, adultos e criança, em interação, constituem uma relação dialógica, como nos afirma as autoras. Esse processo é fundamental para o desenvolvimento humano e se evidencia como um grande aliado aos processos de ensino e de aprendizagem dos aprendizes.

As autoras defendem que a linguagem é imprescindível na “dinâmica das interações, na construção do conhecimento e no desenvolvimento psicológico.” (BRAGAGNOLO; DICKEL, 2016, p. 4). Nesta perspectiva, na escola de educação infantil, encontra-se sujeitos que estão tendo suas primeiras experiências com a linguagem e que estão começando a compreender de que forma e quando usá-la, e sujeitos que já possuem um amplo conhecimento a respeito da linguagem. As interações estabelecidas entre ambos, constituem uma relação pedagógica construída continuamente.

Segundo Bragagnolo e Dickel (2016), nesta relação pedagógica, os envolvidos possuem características que os diferem e que estruturam esta relação, haja vista que

Professoras de crianças sabem como aconchegar, como colocar limites e como desafiá-las a aprender mais, pelos ditos e não ditos. A palavra que circula entre elas e as crianças tem cumplicidade, afetividade e, muitas vezes, um compromisso sério com o conhecimento. As crianças, por sua vez, são sujeitos com uma capacidade imensa de descobrir esse mundo social e cultural em que estão inseridas e, de modo espontâneo, constroem novas relações. (p. 4)

As instituições de ensino propiciam às crianças experiências com o saber e com outros sujeitos sociais. Além de ser um ambiente de intensa aprendizagem, possibilita que professores e crianças interajam, através da linguagem e constituam relações de aprendizado. Nesse sentido, durante o acompanhamento de uma turma de segundo período, numa instituição de educação infantil pública, notei que a aprendizagem ocorria na troca entre professor e aluno, porém, como as interações pedagógicas favorecem a relação do aprendiz com os diversos objetos de conhecimento?

González (2006) reconhece que, nas instituições de ensino, a visão da aprendizagem como reprodução e não como criação ainda é predominante, o que dificulta enxergar as interações sociais e pedagógicas como recurso para o aprendizado dos diferentes objetos de conhecimento. Segundo o autor,

(...) a aprendizagem no cenário escolar está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos, lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles. (GONZÁLEZ, 2006, p. 31)

Na educação infantil, a aprendizagem apenas como transmissão de conhecimento, é ainda mais comum, visto que são crianças muito pequenas e, muitas vezes, compreendidas como “tábulas rasas”. Essa visão pode impedir que o professor desenvolva a reflexão crítica do pequeno aprendiz a respeito de seu processo de ensino-aprendizagem.

O conhecimento compreendido como algo terminado e verdadeiro, adquire uma dimensão cognitivo-reprodutiva (GONZÁLEZ, 2006). Como forma de contrariar essa visão de aprendizagem, é necessário entender que a reflexão e a produção de ideias e hipóteses a respeito de um mesmo objeto de

conhecimento é fundamental na aprendizagem. De acordo com o autor em questão,

A orientação à produção, à definição de alternativas e caminhos diferentes sobre o que se aprende, a estimulação à formulação de hipótese e de suposições é um aspecto essencial que o desenvolvimento dos modelos de ciência tem aportado e que as teorias de aprendizagem não têm incorporado. (GONZÁLEZ, 2006, p. 32)

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender que o processo de aprender possui duas características: na primeira, ele possui um caráter singular, o que pede que a visão de ensino como reprodução de conhecimento seja superada. De acordo com González (2006), para conceber o “aprender” com um caráter singular, é indispensável que as práticas pedagógicas favoreçam o posicionamento do aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem; na segunda, a aprendizagem precisa ser compreendida como uma prática dialógica, fortalecendo o papel ativo do aprendiz no processo de construção do conhecimento. Segundo o autor, “a conversação, o diálogo em sala de aula, estimula o envolvimento do aluno, define um processo de aprendizagem norteado pela reflexão. ” (GONZÁLEZ, 2006, p.36)

Dessa forma, a aprendizagem deve buscar a criatividade do aprendiz e a sala de aula precisa se constituir em um ambiente de interações sociais, constituídas pelo diálogo. Esta tarefa não é fácil, haja vista que, devido ao medo do erro, os alunos costumam silenciar nos momentos de aprendizagem. Portanto, cabe ao docente apoiá-los constantemente e se posicionar como um mediador desse processo, distanciando-se, assim, da perspectiva de detentor do conhecimento.

Construir alternativas pedagógicas que viabilizem as interações sociais e crie mecanismos de diálogo não é uma atitude simples. Tacca (2006) as define como sendo um

(...) conjunto de atividades ou diferentes passos organizados para o desenvolvimento de determinado conteúdo curricular e dos quais se ocupam professor e alunos durante a aula. São recursos externos que lança mão o professor para manter o aluno ativo e, assim, motivado para aprender. Uma estratégia será tanto melhor quanto mais novidade trouxer, despertar e manter, no aluno, a vontade aprender. (p. 47 e 48)

Observei, durante o período em que estive inserida numa turma de segundo período da educação infantil, que as estratégias, além de facilitarem a aprendizagem, também precisam manter o interesse do aluno neste processo. Porém, a autora propõe uma nova compreensão a respeito do conceito de *estratégia pedagógica*. De acordo com ela,

Em nossa proposta, estamos entendendo as estratégias pedagógicas acopladas, enraizadas e nitidamente implicadas com as relações sociais estabelecidas. Nesse sentido, elas seriam recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto. (TACCA, 2006, p. 48)

Nessa perspectiva, verifiquei que as estratégias pedagógicas vão além de mecanismos que facilitem a aprendizagem, mas são compreendidas como formas de criar caminhos que desenvolvam o diálogo, visto que as estratégias são desenvolvidas conforme as relações sociais são estabelecidas no contexto de uma sala de aula.

Conforme aponta Tacca (2006), as relações e as interações sociais tornam-se uma condição para a aprendizagem, haja vista que, através delas, é possível compreender e conhecer o pensamento do aprendiz, onde professor e aluno harmonizam seus pensamentos. Cabe ao docente dialogar com o aluno, com a finalidade de

(...) compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhe esclarecerá sobre os novos apoios para a reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem. (TACCA, 2006, p. 48 e 49)

Sendo assim, a partir do momento em que as estratégias pedagógicas do professor se concentram no pensamento do aluno, é possível desenvolver um espaço que possibilite novas aprendizagens. O objetivo desta tarefa é propiciar a construção coletiva do conhecimento, tendo o diálogo como a base do aprendizado.

A prática em questão propicia a construção do conhecimento com qualidade, preenchendo esse processo de significação e reflexão para que os

objetos de conhecimento sejam apropriados. Há um destaque ao papel ativo e criativo tanto do aluno como, também, do professor.

Há inúmeras estratégias pedagógicas que posicionam os alunos como sujeitos de seu processo de aprendizagem e que criam caminhos para a consolidação do diálogo e interações sociais que favoreçam o aprendizado dos diversos objetos de conhecimento. Neste trabalho, a *roda de conversa*, prática recorrente na educação infantil, será analisada como estratégia pedagógica que auxilia na construção da aprendizagem, por parte das crianças, com faixa etária entre cinco e seis anos de idade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a roda de conversa

(...) é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano, as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (BRASIL/MEC, 1998, p. 138)

Compreendo que a roda de conversa é defendida pelo documento como uma estratégia que amplia a capacidade comunicativa, porém, seus alcances podem exceder a capacidade de desenvolver a oralidade das crianças e vir a ser um instrumento que contribui para o trabalho educativo, na área do ensino.

De acordo com Angelo (2013), a palavra infância, “deriva da expressão latina *in fans* e significa “o que não fala” ou “o não falante.” (p. 57). Por muito tempo, as crianças eram compreendidas como sujeitos sem fala ou não tinham suas falas tidas como verdadeiras. Nesse sentido, vários estudos foram realizados com o intuito de se compreender o papel da fala e do diálogo na educação infantil. Esses estudos foram fundamentais para que se consolidasse em ambientes de ensino infantil,

(...) um espaço-tempo pedagógico privilegiado para a formação da criança como sujeito social/epistêmico/cidadão crítico, ético e estético, criativo e responsável, capaz de entender criticamente o mundo e intervir criticamente nele. Um campo profícuo, um terreno fecundo para o aprendizado e o exercício da fala. (ANGELO, 2013, p.57)

Dessa maneira, constatei que é fundamental pensar em estratégias pedagógicas que deem voz aos pequeninos, dando sentido ao processo educativo. Pensando neste espaço-tempo, o autor compreende a roda de conversa como um dispositivo capaz de alcançar esse objetivo.

Conforme Angelo (2013), na educação infantil, a roda de conversa é compreendida como

(...) atividade significativa, na qual a criança, constituindo-se como sujeito de fala (e da escuta), é desafiada a assumir um papel mais ativo na comunicação. Configura-se como um espaço em que as crianças possam dialogar em situações significativas e variadas, partilhar e confrontar ideias, onde a liberdade da fala e da expressão proporcionam ao grupo como um todo, e cada indivíduo em particular, o crescimento (...) (p. 60)

Notei, durante acompanhamento de crianças do segundo período da educação infantil, que a roda de conversa era uma forma de valorizar a relação dialógica entre professor-aluno e entre aluno-aluno, com o intuito de construir coletivamente o conhecimento, respeitando as especificidades de cada um envolvido neste processo.

O papel do professor é coordenar e direcionar o diálogo, a conversa, sem impor seus conhecimentos ou intimidar as crianças, mas criando um dispositivo democrático. A finalidade dessa estratégia pedagógica tem de ser “a construção de ideias em torno de um tema gerador e das atividades necessárias para o desenvolvimento do processo, ou também como momento de partilha de informações, vivências e experiências pessoais. ” (ANGELO, 2013, p. 62)

Posto isso, compreendi que, nas interações sociais, o cognitivo e o afetivo são dimensões associadas que constituem as crianças, criam e transformam seus processos de construção de conhecimento. Além disso, nessa perspectiva, a criança precisa ser compreendida como

(...) sujeito infantil, produtor de sua própria identidade, de cultura, de linguagem, de história; sujeito de expressão, de afeto, de socialização, de movimento, de imaginário, de ludicidade, utilizador e edificador de múltiplas linguagens. (ANGELO, 2013, p. 56)

Na utilização da roda de conversa como estratégia pedagógica, os objetos de conhecimento podem ser inseridos neste espaço e desenvolvidos com as crianças por meio do diálogo, desafiando-as a refletirem sobre o que se tem aprendido e fazendo com que tais se posicionem como sujeitos de seus processos de aprendizagem. O professor se torna o mediador desse processo e direciona os caminhos para a aprendizagem, visto que, através do diálogo, é possível compreender e conhecer pensamento do aluno, com o intuito de auxiliá-lo na organização deste pensamento. Sendo assim, a educação acaba contribuindo para a transformação dos sujeitos em indivíduos mais completos, valorizando a criança e sua identidade.

No capítulo seguinte, descreverei os processos metodológicos realizados para a concretização da pesquisa. A caracterização da escola campo de pesquisa, da turma e da professora regente, são aspectos abordados no próximo capítulo, bem como a descrição da técnica de pesquisa e o instrumento utilizado para a coleta de dados.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

O presente estudo objetivou compreender o impacto da roda de conversa na construção do conhecimento pelo aprendiz da educação infantil. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa, desenvolvida na abordagem qualitativa, fez uso da pesquisa de tipo etnográfico.

De acordo com André (2005), uma pesquisa de tipo etnográfico se caracteriza primeiro pelos usos das técnicas que são vinculadas à etnografia: observação participante, a entrevista intensiva e a análise de dados. Neste trabalho, a técnica utilizada foi a observação participante. Conforme a autora, esta técnica recebe este nome, pois compreende que o pesquisador está sempre em interação com a situação analisada.

Além disso, segundo André (2005), outros dois importantes princípios caracterizam a pesquisa etnográfica: a ênfase no processo e o trabalho de campo. Enfatizar o processo da pesquisa, significa compreender o que está ocorrendo no momento da pesquisa e não apenas os resultados finais. O trabalho de campo exige que o pesquisador esteja em interação direta e prolongada com a situação estudada. Sendo assim, este trabalho primou pela compreensão dos processos educacionais que ocorreram numa sala de aula de educação infantil ao longo de dois meses, totalizando 18 observações.

André (2005) afirma que a pesquisa de tipo etnográfico tem como objetivo “a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” (p. 30). Dessa forma, é um novo olhar sobre a realidade do contexto de uma sala de aula. Conforme a autora, é possível, através das técnicas etnográficas, compreender as ações do cotidiano da prática escolar, construindo e reconstruindo o cotidiano do fazer pedagógico. (ANDRÉ, 2005).

2.1 Caracterização da escola campo de pesquisa

A pesquisa se desenvolveu em uma instituição da rede pública de ensino do Distrito Federal que iniciou suas atividades em 31 de maio de 1971, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2016. A instituição atendia, apenas, a modalidade de educação infantil, 1º e 2º períodos, que abrangia

crianças entre três e cinco anos de idade. No período em que ocorreu a pesquisa, a instituição atendia 13 turmas de educação infantil, sendo seis turmas de 1º período e sete turmas de 2º período, totalizando 236 alunos, matriculados nos turnos matutino e vespertino.

O quadro de funcionários da instituição, na ocasião da pesquisa, contava com: uma diretora, uma vice-diretora, um supervisor administrativo, um secretário, quatorze professores regentes, duas coordenadoras, uma professora da sala de recursos¹, uma orientadora educacional, uma pedagoga, uma monitora, três monitores do programa Educador Social, uma professora da sala de informática, uma professora apoio para coordenação pedagógica e direção, duas merendeiras, quatro vigias, duas porteiras, quatro servidoras - três que auxiliavam no trabalho da portaria e uma que realizava um trabalho de apoio na direção -, oito servidores terceirizados que faziam o trabalho de limpeza e conservação da escola, totalizando quarenta e nove funcionários.

No que se refere ao espaço físico, a instituição possuía seis salas de aula, sendo duas adaptadas², com o objetivo de que cada espaço fosse um ambiente acolhedor e familiar para a criança. Essas salas tinham uma casa de bonecas com móveis, utensílios, jogos pedagógicos, alfabeto móvel e brinquedos variados; uma sala de coordenação com mecanografia; três banheiros infantis (masculino, feminino e deficiente); uma cantina; quatro depósitos para material escolar, material de limpeza, merenda escolar e materiais de reparo; um pátio coberto, denominado pela instituição de “Reino dos Brinquedos” que dispunha de alguns jogos pedagógicos, tais como: amarelinha e caracol, destinados à recreação e atividades variadas; uma sala para secretaria e supervisão administrativa; uma sala para direção e vice direção; um parque infantil; uma casinha de bonecas localizada dentro do parque infantil; uma piscina pequena com a capacidade de aproximadamente 3.520 litros; uma piscina grande com a capacidade de aproximadamente com 11.000 litros; um parquinho na área da

¹ As salas de recursos funcionam como apoio para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), propiciando um atendimento suplementar ou complementar para os aprendizes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação inseridos em classes de ensino regular, como forma de garantir-lhes a participação e aprendizagem.

² O espaço físico das salas de aula adaptadas é distinto das demais. As portas de entrada são mais largas, os móveis são acessíveis e facilitam a circulação de alunos cadeirantes, as lousas são posicionadas para melhor visualização do estudante, dentre outras características. Desta forma, todo o espaço é organizado para o acolhimento de crianças deficientes.

piscina; uma sala de recursos; uma sala para o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e uma sala para laboratório de informática.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2016 da instituição, cinco pilares sustentavam o trabalho desenvolvido naquele contexto. Eram eles: gestão administrativa, valorizando o trabalho pedagógico, escola inclusiva, planejamento coletivo, coordenação coletiva e projeto temático anual.

A escolha desta instituição como campo de pesquisa, se deu devido a indicações de alguns professores da Faculdade de Educação, de colegas de curso que já haviam realizado alguns trabalhos na instituição e por ser considerada uma “escola modelo” na cidade em que está inserida.

2.2 Caracterização da turma contribuinte na pesquisa

A turma contribuinte com a pesquisa possuía dezesseis alunos, sendo oito meninas e oito meninos, com a faixa etária entre cinco e seis anos, dentre eles, uma aluna com síndrome de down e um aluno com hemiplegia, deficiência que paralisa metade do nosso corpo (esquerdo ou direito). Para auxiliar esses alunos nas atividades cotidianas, a professora regente contava com o auxílio de uma educadora social voluntária³. A educadora social voluntária desta turma realizava atividades de acompanhamento, higiene pessoal e incentivo dos alunos deficientes. Além disso, esses alunos eram atendidos todos os dias da semana, cerca de uma hora, pela professora da sala de recursos.

2.3 Perfis acadêmico e profissional da professora regente

A professora regente, contribuinte com a pesquisa, exercia a profissão há vinte e dois anos, mais especificadamente, desde março de 1995. Fez o curso de Magistério, entre 1990 e 1992, se formou em Artes Cênicas (bacharelado) pela Universidade de Brasília, entre 1993 e 1998. Além disso, possuía Licenciatura Plena em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, entre 1990 e 2000. Cursou, também, o curso de Gestão Escolar pela Universidade de Brasília (lato sensu), realizado entre 2008 e 2009.

³Os Educadores Sociais Voluntários dão suporte as atividades de Educação Integral e ao Atendimento Educacional Especializado das unidades escolares da Educação Básica e dos Centros de Ensino Especial.

A docente já teve experiências com classes de alfabetização. Em 1997 e 1998, ministrou uma turma de terceiro ano da primeira fase do Ensino Fundamental e em 1999 uma turma de reintegração/alfabetização. Em 2001, 2002 e 2003 foi uma das formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Em 2007, voltou a dar aula para uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental I. Além disso, de janeiro de 2008 a janeiro de 2014, foi diretora de uma instituição pública, totalizando seis anos de Gestão Escolar. Sempre atuou na rede pública de ensino, e trabalhava com a educação infantil há cinco anos.

No que se refere ao trabalho desenvolvido com a turma pela professora ao longo das observações, notei que a relação professor-aluno era coberta por confiança e afetividade, visto que a docente sempre estava criando caminhos para dialogar com os discentes, a fim de conhecer seus pensamentos, sentimentos e emoções. A psicóloga da instituição fazia constantes visitas à sala de aula, a pedido da professora, quando ela sentia que alguns alunos estavam passando por algumas dificuldades.

Ademais, a relação da professora com as famílias dos alunos era muito bem estruturada. Os pais estavam sempre se comunicando com a docente, por meio de bilhetes nas agendas e, até mesmo, por meio de um grupo criado em um aplicativo de mensagens instantâneas. Desta forma, os pais estavam sempre informados sobre os acontecimentos que ocorriam em sala de aula.

2.4 Instrumentos metodológicos de pesquisa

As técnicas de pesquisa utilizadas para a concretização deste estudo foram a observação participante e a aplicação de um breve questionário para a professora regente da turma contribuinte. A coleta de dados ocorreu durante o Projeto 4 – Fase 2, disciplina obrigatória do currículo do curso de Pedagogia que corresponde ao estágio obrigatório. O processo que antecedeu a inserção da pesquisadora na instituição, requereu a assinatura e o preenchimento do Termo de Compromisso de Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado pela pesquisadora, pela Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica (DAIA) da Universidade de Brasília, pela professora orientadora da pesquisa,

pela Coordenação Regional de Ensino da cidade em que a escola está inserida e, por fim, pela diretora da instituição campo de pesquisa.

Foram realizadas dezoito observações em uma turma do segundo período de uma instituição de educação infantil da rede pública de ensino. Dentre essas dezoito observações, cinco foram utilizadas para regências realizadas pela pesquisadora. As observações ocorriam dois dias por semana, no turno matutino, iniciava-se as sete e meia da manhã e terminava ao meio dia e quinze, totalizando cinco horas de observação por dia. As observações ocorreram entre os dias 19/04/2016 e 28/06/2016, ou seja, dois meses e alguns dias.

Para análise dos dados, foram utilizados doze relatos, sendo nove relatos de observação e três relatos de regência. Ao longo da coleta de dados, os registros das observações foram feitos em um diário de bordo, instrumento de pesquisa, que visava registrar a prática pedagógica da professora regente, bem como os comportamentos dos alunos diante de tal prática. A docente apresentou a pesquisadora à turma, cientizando os alunos de seu papel em sala de aula. Como aponta Vianna (2003), é fundamental que o observador se apresente ao grupo pesquisado e informe-os os objetivos do seu trabalho, para que não ocorra uma estranheza entre ambos.

De acordo com o autor, a observação é uma forma de caracterizar a atividade científica e é a técnica de coletas de dados mais disponível, que requer do pesquisador um grande envolvimento pessoal. Para o autor,

A observação como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados. (VIANNA, 2003, p. 14)

Posto isso, é fundamental destacar que inicialmente, a observação parte de pontos mais amplos e depois concentra suas análises de maneira mais específica. É o caso do presente trabalho, visto que, inicialmente, foi observada a prática pedagógica da professora regente como um todo, e, posteriormente, os olhares foram voltados para a roda de conversa, estratégia pedagógica desenvolvida pela docente com a finalidade de trabalhar alguns objetos de conhecimento.

A observação participante, conforme Vianna (2003), é continuamente utilizada pelas pesquisas qualitativas. Nesta atividade científica o pesquisador é parte integrante do grupo ou evento pesquisado e busca criar algumas verdades que se apoiam nas realidades cotidianas. Segundo o autor aqui referido, “o pesquisador mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças a sua participação.” (VIANNA, 2003, p. 51)

A observação participante é um processo contínuo que demanda do pesquisador maior participação e acesso ao campo de atuação do grupo pesquisado. De acordo com Vianna (2003), a prática da observação em instituições educacionais, requer do pesquisador atenção constante sobre os fatos que ocorrem durante as dinâmicas que se desenvolve neste contexto, “a fim de que não se fixe em aspectos menos relevantes em detrimento de outros bem mais importantes para os objetivos da pesquisa.” (p. 89).

Além da observação participante, também foi utilizado um questionário. Segundo Vianna (2003), na metodologia da observação podem ser utilizados outros instrumentos de coleta de dados que são tão válidos quanto a prática da observação. O uso de questionários e entrevistas, pode auxiliar na análise dos dados e aprofundar o conhecimento do pesquisador a respeito do objeto pesquisado. Nesta pesquisa, o questionário foi aplicado com a professora regente da turma, com o intuito de levantar dados sobre seu perfil profissional e acadêmico.

2.5 Tratamento de dados e antecipação das categorias de análise

Nesta pesquisa, a técnica utilizada para o tratamento dos dados foi a “Análise de Conteúdo Temática”. De acordo com Franco (2005), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.” (p. 13) Para a autora, essa mensagem apresenta um significado que será analisado pelo pesquisador.

A análise de conteúdo requer do pesquisador categorização, descrição, inferência e interpretação dos dados. A categorização dos dados é o ponto principal desta técnica. As categorias possuem o objetivo de buscar resposta

para alguns questionamentos e hipóteses do autor. Conforme aponta Franco (2005), as categorias precisam estar vinculadas ao material de análise e ao quadro teórico da pesquisa, serem objetivas e fieis ao objeto de estudo e produtivas, produzindo, assim, ricos resultados.

O objetivo desta pesquisa é compreender o impacto das rodas de conversa na/para a construção do conhecimento pelo aprendiz da educação infantil. Para alcançar este objetivo, foram criadas algumas categorias de análise: os processos de alfabetização e letramento na roda de conversa, os recursos didáticos utilizados como estratégia de ensino nesse espaço interativo e as diversas finalidades didáticas da roda de conversa.

No capítulo seguinte, apresentarei a análise dos dados levantados durante a pesquisa articulado a base teórica utilizado para este estudo. As categorias de análise serão analisadas separadamente para melhor compreensão do leitor.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, farei a análise dos dados levantados durante minha inserção numa turma de segundo período da educação infantil (crianças com cinco/seis anos de idade). Por meio da análise, buscarei apresentar a *roda de conversa* como uma estratégia pedagógica que permite ao docente desenvolver diversas atividades que possibilitam a construção do conhecimento por parte do aprendiz em várias áreas do conhecimento.

3.1 Os processos de alfabetização e letramento na roda de conversa

De acordo com Moraes (2012; 2005), alfabetização é a apropriação do sistema de escrita alfabética. Neste processo, o educando passa por diversas etapas na apropriação da escrita, desde a não relação som-grafia, até alcançar uma reflexão fonológica e escrever alfabeticamente. Já o letramento, para o autor, é a apropriação da linguagem presente nos mais diferentes gêneros textuais, sendo assim, o aprendiz, progressivamente, tem autonomia na construção e leitura de textos. Soares (2004) também compreende que o letramento é “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (p. 97). Fundamental destacar que ambos, processo de alfabetização e de letramento, se dão de maneira indissociável, um não ocorre sem o outro. Soares (2004), afirma que

(...) a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (p. 97)

Desta forma, o ideal é alfabetizar letrando, de maneira que o sujeito se torne letrado e alfabetizado, simultaneamente.

Segundo o CMEI (2014), não é recomendável adiantar a alfabetização na educação infantil. Conforme o documento, “a primeira etapa da Educação Básica tem finalidades próprias que devem ser alcançadas na perspectiva do

desenvolvimento infantil, ao se respeitar, cuidar e educar as crianças no tempo singular da Primeira Infância.” (SEEDF, 2014, p. 70).

Entretanto, é preciso compreender que as crianças estão inseridas num mundo letrado e que a sala de aula é um espaço onde as crianças compartilham seus saberes e experiências.

Conforme aponta as DCNEIs (2010), a educação infantil realiza um trabalho articulado com o ensino fundamental. Dessa forma, foi possível observar, em alguns momentos da roda de conversa, que as crianças já nomeavam as letras do alfabeto, estabeleciam relação entre as letras e traziam esses conhecimentos para este espaço. Registrei estes momentos para serem analisados e os apresentarei a seguir.

Quadro 1 – Os processos de alfabetização e de letramento na roda de conversa

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	T
Nomeação de letras	X				X	X	X	X					5
Leitura de palavras pelos alunos	X				X		X						3
Leitura de livros pela professora					X		X		X	X	X		5
Escrita de palavras/letras	X								X				2
Comparação de palavras quanto ao número de letras						X			X				2
Consciência fonológica							X						1

A= Aula; T= Total; Fonte: Autoria própria.

Durante as observações, foi possível apreender que a professora regente desenvolvia na roda de conversa, algumas propriedades do sistema de escrita alfabética e também do processo de letramento com os alunos. De acordo com o Quadro 1, a roda de conversa foi utilizada cinco vezes como espaço para a

leitura de livros pela professora, prática fundamental para o desenvolvimento do processo de letramento das crianças.

Na aula sete, os alunos estavam sentados na roda de conversa e a professora aproveitou o momento para contar para a turma uma história com o título de “As famílias do Mundinho” de Ingrid Bisemeyer Bellinghausen, tendo em vista que ao longo da semana os alunos estavam estudando o tema “família”. O enredo da história falava sobre os vários tipos de família que existem. Durante e depois da história, as crianças iam apresentando experiências e histórias de suas famílias, comparando com as famílias ilustradas no livro infantil. Posteriormente, a professora lembrou da aula passada em que cada aluno falou sobre como era a sua família, na ocasião, ela levou famílias de diversas formas e cores diferentes e pediu que os alunos representassem as suas. Nesta aula, os alunos que faltaram, fizeram essa atividade. As crianças organizam suas famílias e a professora fotografava.

Desta forma, é possível compreender que apesar dos alunos ainda não lerem os livros com autonomia, a prática de leitura por parte da professora, era uma característica frequente na sala de aula. Além disso, as histórias serviam como base para o objeto de conhecimento que seria explorado na aula. Sendo assim, é importante frisar que

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura. (BRASIL/MEC, 1998, p. 141)

Nesta etapa da escolarização, privilegia-se a leitura com os ouvidos, como nos afirma o Currículo em Movimento da Educação Infantil (2014). Tais práticas são fundamentais para iniciar o processo de letramento com os pequenos aprendizes, por isso é importante a professora ler para as crianças e envolvê-las nestes momentos.

A prática de leitura de livros pela professora da turma observada era recorrente. A educadora recorria a leitura de livros paradidáticos para constituir a aprendizagem das crianças, como apresenta o Quadro 1, porém, os livros não apresentavam diversos gêneros textuais. Conforme o RCNEI (1998) é fundamental que os aprendizes tenham experiências com variados tipos de

textos que apresentem diferentes gênero textuais, para que se constitua um ambiente de letramento na sala de aula da educação infantil. Sendo assim,

Se a educação infantil trazer os diversos textos utilizados nas práticas sociais para dentro da instituição, estará ampliando o acesso ao mundo letrado, cumprindo um papel importante na busca da igualdade de oportunidades. (BRASIL/MEC, 1998, p. 151)

Nesse sentido, é importante que nas práticas de leitura na sala de aula, estejam presentes os mais variados tipos de gêneros textuais, para que os alunos tenham acesso ao uso social deles. Entretanto, ao longo das observações, foi possível notar que os livros utilizados pela professora regente, exploravam apenas o gênero textual conto.

Na aula nove, também foi possível observar o processo de alfabetização e letramento na roda de conversa. Nesta aula, a professora regente pediu que eu conduzisse a roda de conversa, contasse para a turma uma história e introduzisse a letra l.

Contei para a turma a história “Quem quer brincar comigo?” de Tino Freitas que faz parte do acervo de livros infantis do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que era desenvolvido pela instituição. Após a história, perguntei aos alunos o nome da personagem, qual era a primeira letra do nome dela e escrevi o nome no quadro. Depois que eles disseram a primeira letra do nome (letra i), destaquei a primeira e a última letra e contei o número de letras junto com eles. Em seguida, perguntei se os alunos conheciam outras palavras que começavam com a letra l, conforme falavam, eu anotava no quadro. Neste momento, falei sobre os sons da letra l, falei que existia um l fraco e um l forte, até mencionei que o l forte não tinha uma “bolinha” em cima, mas tinha um “tracinho” e pedi que os alunos reproduzissem o som dos dois tipos de l para que percebessem a diferença. Logo depois, levei os alunos para o estacionamento da escola e pedi que eles desenhasssem a letra l no asfalto usando giz e todos os alunos realizaram a atividade e escreveram o nome deles abaixo dos desenhos.

Neste episódio, é possível observar que explorei dois aspectos apresentados no Quadro 1: a leitura de um livro, fundamental para o processo de letramento e a nomeação de letras, propriedade do sistema de escrita

alfabética que compõe o processo de alfabetização. Nessa aula, pude articular os eixos do letramento e da alfabetização de maneira significativa para os aprendizes, visto que as crianças estavam nomeando a letra L, primeira letra do nome da personagem do livro.

Para Bragagnolo e Dickel (2016), a linguagem é fundamental para a construção do conhecimento, no caso anteriormente relatado, os alunos estavam começando a construir seu conhecimento sobre a linguagem escrita e atuaram como sujeitos desse conhecimento, visto que identificaram as letras, estabeleceram relação entre a letra da palavra estudada com outras inúmeras palavras e participaram ativamente deste processo.

Diante disso, é fundamental que o professor crie situações de interações entre professor-aluno e aluno-aluno, para que o objetivo de garantir que as crianças se apropriem, renovem e articulem seus conhecimentos e aprendizagens estabelecido pelas DCNEI's (2010) possa ser alcançado.

Outro exemplo que retrata aspectos fundamentais para o processo de alfabetização e letramento, ocorreu na aula um. Observe este diálogo:

(P⁴): O que está escrito aqui?

(A1): Lixeira.

(P): Isso, lixeira! Lixeira começa com qual letra?

(A1): Começa com L.

(P): Alguém aqui tem o nome que começa com a letra L?

(A2): Tem tia, Luiz!

(A1): Tem eu, Luiz!

(Trecho da aula 1 em 19 de abril de 2016)

Na ocasião apresentada, a professora estava sentada junto com os alunos na roda de conversa, lembrando a aula anterior em que as crianças tinham estudado o nome das coisas, das pessoas, seus sobrenomes e apelidos. Cada criança falou seu nome e seu apelido, e pude notar que todos os objetos da sala também estavam identificados com seus nomes e a professora, juntamente com eles, leram os nomes dos espaços e objetos da sala, com o intuito de auxiliar as crianças a estabelecer relação entre o nome e o objeto.

⁴ Para melhor compreensão do leitor e identificação dos participantes dos diálogos, será utilizado o símbolo (P) para se referir a professora e o símbolo (A) para se referir a fala do aluno. Quando houver (A1), (A2) ou (A3), significa que existem outros alunos presentes em um mesmo diálogo. Os nomes utilizados nos diálogos e nos relatos de observação e de regência são fictícios.

Conforme apresentado no trecho da aula um, o aluno fez a leitura da palavra “lixeira”, acredito que, o fato da palavra estar fixada no objeto mencionado, facilitou a leitura da palavra pelo aprendiz. Além disso, a professora pede que ele identifique a primeira letra da palavra e pergunta aos demais colegas nomes dos alunos da turma que iniciam com a letra mencionada. Essas atividades, nomeação de letras e leitura de palavras, categorias presentes no Quadro 1, são propriedades do sistema de escrita alfabética.

O reconhecimento e identificação das letras que compõem o nome próprio do aluno em diferentes situações, é um dos eixos de ensino estabelecido pelo Currículo em Movimento da Educação Infantil (2014). Desta forma, foi possível compreender que a roda de conversa, também foi um espaço propício para que o desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos.

De acordo com o Quadro 1, foi possível notar, ao longo das observações que na roda de conversa, as crianças realizaram atividades de nomeação de letras, cinco vezes e leitura de palavras, três vezes.

Interessante frisar que, o trecho anteriormente explicitado, revela esse contato desde cedo com as convenções da língua e, conforme Moraes (2005; 2012), propicia a apropriação das propriedades da base alfabética de escrita, até mesmo na educação infantil. Não estou aqui defendendo um estágio de prontidão para a alfabetização, ou seja, a antecipação desse processo na educação infantil, tornando obrigatório a preparação da criança para ser alfabetizada no ensino fundamental, mas reconheço a importância de criar espaços de ensino e de aprendizagem da língua já na etapa da educação infantil. A própria exploração dos nomes das crianças e dos objetos sinalizou para isso.

Além disso, de acordo com Bragagnolo e Dickel (2016), as crianças “são sujeitos com uma capacidade imensa de descobrir esse mundo social e cultural em que estão inseridas e, de modo espontâneo, constroem novas relações.” (p. 4). Dessa forma, é possível notar, mediante o diálogo apresentado anteriormente, que os alunos estavam descobrindo o ambiente social no qual se encontravam inseridos e a docente aproveitou este momento para desenvolver uma aprendizagem mais significativa, quando ela pede que os alunos estabeleçam relação entre a letra do nome do objeto e a letra do nome de outros alunos pertencentes a turma, sendo assim, são objetos que fazem parte do contexto dos alunos, o que pode dar sentido ao momento de aprendizagem.

A propriedade da base alfabética “escrita de palavras” se desenvolveu na roda de conversa duas vezes, no decorrer das observações, como apresenta o Quadro 1. A aula um também traz um exemplo ilustrativo de como se deu este processo. Nesta aula, a professora lembrou a história contada por ela no pátio da escola. Perguntou quais eram os personagens, o que acontecia na história e destacou que uma das personagens da história era uma fada. A professora pediu para que, aqueles que quisessem ou que soubessem, escrevessem a palavra FADA no quadro.

A professora explicou para eles o projeto chamado: “Alfabeto Divertido” e disse que seria um projeto para ajudá-los a conhecer melhor cada letra do alfabeto, começando pela letra F de FADA. Logo depois, explicou a segunda atividade do dia. A atividade era em folha impressa. Na folha tinha a letra F e, embaixo da letra, haviam quatro quadradinhos. Nesses quadradinhos, as crianças tinham de escrever a palavra FADA dentro. A professora já havia feito uma atividade e fixado no quadro para que as crianças pudessem ter um exemplo. A professora perguntou a uma das alunas:

(P): Que letra é essa?

(A1): F!

(P): F de que?

(A2): De Fernanda!

(A1): Fada!

(A3): Foguetel!

(Trecho da aula 1 em 19 de abril de 2016)

Albuquerque (2007) afirma que crianças ou adultos, mesmo que não tenham domínio da escrita alfabética, podem se envolver em situações de prática de leitura e escrita através da mediação de um indivíduo alfabetizado. O letramento e a alfabetização permitem que as crianças se envolvam nestas práticas, visto que o contexto familiar e social está permeado por letras, seja nos desenhos, nas placas, nos livros de história infantil, dentre outros materiais. Mediante análise desse episódio, é possível notar que as crianças mesmo que não estivessem alfabetizadas, considerando que não era esse o propósito da educação infantil, já conseguiam realizar algumas práticas de leitura e escrita, no momento em que identificavam e nomeavam letras, estabeleciam relação

entre os nomes dos objetos e as letras do alfabeto, sendo a professora a principal mediadora do processo por meio da alternativa da roda de conversa.

Agora, para ilustrar a propriedade do processo de alfabetização “comparação de palavras quanto ao número de letras”, processo que ocorreu duas vezes na roda de conversa, como aponta o Quadro 1, trago um trecho de um diálogo que ocorreu na aula seis. Na ocasião, a professora aproveitou a *roda de conversa* para explorar clima, ano, mês e o dia do mês, sempre perguntando primeiro a opinião dos alunos, antes de dar a resposta correta. Neste momento, observei o seguinte diálogo:

(P): Maio começa com qual letra?

(A1): M de Maria e março também.

(P): Isso, muito bem!

(A2): Maio tem quatro letras.

(P): Sim, igual Lara!

(Trecho da aula 6 em 24 de maio de 2016)

Notei que a professora regente, a todo o momento, tentava desenvolver alguma prática de alfabetização e letramento com os alunos, com o intuito de estabelecer relação entre as letras das palavras e os nomes dos alunos, o que parecia favorecer, de forma significativa, a entrada nesse campo fascinante e desafiador para o aprendiz. Bragagnolo e Dickel (2016) compreendem que as práticas de linguagem sustentam o desenvolvimento da criança e o seu processo de socialização, processo esse que se constitui na relação entre professor-aluno e aluno-aluno.

As DCNEIs (2010) afirmam que a proposta pedagógica da educação infantil deve

(...) prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, p. 30)

Dito isso, é importante que a professora realize esse trabalho de alfabetização com os alunos, estruturando o desenvolvimento cognitivo para uma fase futura sem criar, com isso, um estágio de prontidão que estabeleça metas já nessa etapa da escolarização.

Além disso, Albuquerque (2007) afirma que é importante o professor trabalhar as palavras fazendo uma “comparação entre palavras quanto à quantidade de letras e sílabas e à presença de letras e sílabas iguais.” (p. 20), assim como ocorreu naquela situação em que as crianças identificaram a letra *M* de *maio*, e também relacionaram a letra com outras palavras, tais como: *Maria* e *março*. Explorou, ainda, a quantidade de letras no momento em que a professora afirmou que existia outra palavra com a mesma quantidade, o nome *Lara*. Foi possível apreender intervenções dessa natureza também na aula na sete, de acordo com situação descrita.

Na aula sete, a professora estava explicando que o J com o E e com o I, o G com o E e com o I tinham o mesmo som, mas que eram escritos com letras diferentes. Disse, também, que algumas palavras não tinham explicação do porquê de serem escritas com tais letras, mas que elas tinham de ser grafadas daquela forma, pois eram regras. Nesta hora, um aluno disse:

(A): Janara parece janela!

(P): Isso, muito bem!

(Trecho da aula 7 em 31 de maio de 2016)

Nesta aula, reparei que a palavra *janela* estava fixada na janela da sala, foi observando a palavra que a aluna chegou à conclusão e foi justamente essa observação que a professora fez, dizendo que *Janara* parecia *janela*, assim como estava fixado, mudava apenas o final da palavra.

Desta forma, é possível notar que os alunos identificavam e nomeavam letras, e também estavam refletindo acerca da consciência fonológica, que é caracterizada pela reflexão som-grafia e composta por uma constelação de habilidades: reflexão no nível da sílaba, da rima, das unidades intrasilábicas, do fonema, conforme Quadro 1. O aluno, ao perceber a similaridade sonora entre as palavras *Janara* e *janela*, demonstrou tal capacidade. Essa apropriação também integra as propriedades do sistema de escrita alfabética, conforme aponta Moraes (2012; 2005). Observei que, em nenhum momento, a professora impôs essas situações de aprendizagem, mas tudo ocorreu de forma espontânea, porém, claro, intencional. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998),

Nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. (p. 127)

As crianças têm curiosidade sobre a escrita e essas curiosidades precisam ser respondidas e atendidas na sala de aula, propiciando aos alunos uma reflexão sobre a função e o significado desse objeto de conhecimento. (BRASIL, 1998)

Na próxima seção deste capítulo, farei uma análise dos recursos didáticos utilizados pela professora regente como estratégia de ensino. Os recursos didáticos eram explorados na roda de conversa juntamente com os aprendizes do segundo período da educação infantil.

3.2 Recursos didáticos utilizados como estratégia de ensino na roda de conversa nas áreas do conhecimento

No decorrer das observações, notei que a professora regente utilizava alguns materiais didáticos quer serviam de base para as discussões que ocorriam nas rodas de conversa. O quadro a seguir demonstra o tipo e a frequência do uso desses materiais ao longo das doze aulas analisadas nesse estudo.

Quadro 2 – Suportes/recursos didáticos utilizados para o ensino na roda de conversa

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	T
Paradidático					X		X		X	X	X		5
Vídeos	X	X	X									X	4
Ilustrações	X				X								2

A= Aula; T= Total; Fonte: Autoria própria.

A educação infantil ofertada pela rede pública de ensino não oferecia livros didáticos para o trabalho pedagógico. Sendo assim, os docentes utilizavam vários tipos de materiais com o intuito de mediar o processo de aprendizagem.

Ao longo das observações, pude notar que a professora regente utilizou várias vezes livros de literatura infantil como forma de dar início a algumas discussões relacionadas ao objeto de conhecimento que seria explorado.

O Currículo em Movimento da Educação Infantil (*doravante*, CMEI) (2014), afirma que os materiais podem ser objetos, livros, figuras, materiais impressos de modo geral, dentre outros. Nesta categoria, analisarei três tipos de materiais: livros paradidáticos, vídeos e ilustrações. É possível perceber, por meio do Quadro 02, que os livros paradidáticos foram os mais utilizados, já que a professora recorreu a esse recurso cinco vezes, não se distanciando do vídeo.

De acordo com o CMEI (2014), os materiais “compõem as situações de aprendizagem quando usados de maneira dinâmica, apropriada à faixa etária e aos objetivos da intervenção pedagógica. ” (SEEDF, p. 46). Portanto, é importante que o recurso alcance os objetivos pedagógicos para a aprendizagem.

Na aula cinco, a professora regente tinha o objetivo de falar sobre o relógio e as horas marcadas por ele. Para isso, ela contou para a turma uma história com o título: “O Atraso” de Nelly Guernelli. O enredo da história falava sobre o *ontem*, o *hoje* e o *amanhã*. Depois da história, iniciou uma conversa com os alunos sobre a história e explicou que o ontem já passou, aproveitando para relembrar a aula anterior, falando sobre a ida do coelho da “Alice no País das Maravilhas” na escola e sobre relógio que o coelho trouxe de presente para as crianças.

Acredito que a escolha deste livro conseguiu alcançar o objetivo pedagógico estabelecido pela docente, visto que foi o pontapé inicial para que o tema da aula: *tempo, o relógio e as horas*, fosse desenvolvido. Foi possível apreender uma intencionalidade pedagógica naquele momento, servindo como suporte para aquela situação de aprendizagem, assim como estabelece o CMEI (2014), quando afirma que os materiais constituem as *situações de aprendizagem*.

Nessa mesma aula, a professora utilizou outros recursos para enriquecer a aprendizagem dos discentes. Pegou um relógio de parede e mostrou à turma como funcionava, enfatizando os ponteiros e as horas. Explicou, também, a hora que a aula começava, a hora do lanche e a hora que alguns dos alunos acordavam, sempre perguntando primeiro se eles sabiam quais as horas de

todas essas atividades. Mostrou, ainda, uma ampulheta e perguntou se sabiam o que era aquele objeto. Apesar de não saberem o que era, muitos falaram como funcionava. A docente perguntou quanto tempo eles achavam que demorava para toda a areia descer. Neste momento, começaram a contar o tempo conforme a areia ia caindo, mas só conseguiram chegar até o número 39.

Além disso, nessa ocasião, a professora também mostrou algumas ilustrações, outro suporte didático mencionado no Quadro 2, de todos os tipos de relógio: de pulso, digital, de parede, relógio de sol, entre outros. O relógio de sol gerou muitas discussões. Os alunos não sabiam o que era, então foram falando algumas características, como o fato de o relógio não ter ponteiro, mas ter sombra, sobre ser de ferro, até que a docente disse que também era um relógio e que as horas dele eram marcadas pela sombra que o sol fazia. Então, ela levou os alunos para o estacionamento da escola, para verem o lugar onde estava a sombra deles. Fez uma bola no chão, pedia para os alunos ficarem em cima e marcava no chão onde estava a sombra de cada um deles. No final da aula, os alunos voltaram ao mesmo lugar para observarem se a sombra havia mudado de lugar ou não. Nesse sentido, é possível compreender que as ilustrações, são imagens utilizadas para explicar e exemplificar, determinados aspectos, na ocasião, o intuito era trazer ilustrações dos mais variados tipos de relógio para que as crianças pudessem conhecê-los.

Observe que a professora tentou envolver os alunos nesse processo, perguntando a utilidade daquele material, se reconheciam os objetos apresentados por ela, tornando aquele momento de aprendizagem mais dinâmico e interativo, assim como defende o CMEI (2014) quando destaca que “um objeto, um livro, um brinquedo, podem oportunizar diferentes ações, permitir a exploração e propiciar interações entre as crianças e os adultos ” (SEEDF, p. 46). Além disso, a professora também utilizou algumas ilustrações de variados tipos de relógios, outro recurso destacado no Quadro 2.

A cada aula, a docente elegia um livro para tratar sobre um determinado objeto de conhecimento. A aula 10 foi lecionada por mim e o objetivo era falar sobre o *crescimento do corpo e das plantas*. Recorri a um livro paradidático para dar início ao conteúdo proposto. Pedi que os alunos voltassem para a rodinha no chão para poder ouvir a história. Iniciei a leitura da história: “Eu cresço” de Mandy Suhr e Mike Gordon. Durante a leitura, ia conversando com os alunos,

questionando-os sobre os fatos da história para que prestassem mais atenção, como por exemplo: se conheciam os animais apresentado na história, se eles acreditavam que cresciam, assim como os personagens da história. Os aprendizes iam fazendo algumas intervenções, sempre relacionadas a algo que estava sendo contado pelo livro infantil, diziam sobre os animais que cresciam ou sobre algumas plantas que já haviam plantado, mas não cresceram muito, conforme as situações apresentadas pela história. O livro falava sobre o crescimento, as atitudes que precisavam ser tomadas para que nós pudéssemos crescer com saúde. Além disso, explorava o crescimento dos animais e das plantas.

Para a aula 11, também ministrada por mim, utilizei outro livro paradidático para continuar o tema da semana que era “Corpo”. Nesta aula, o objetivo era continuar falando sobre o crescimento, mas, dessa vez, o foco seria as medidas do corpo. Para isso, fizemos a rodinha no chão e eu contei a história: “Gabriel tem 99 centímetros”, da autora Annette Huber. A professora pediu que eu perguntasse o que era centímetro. Alguns disseram que era uma coisa para ver a altura. Então, iniciei a história e depois, comecei a questioná-los sobre o que haviam aprendido com o livro paradidático. Perguntei a eles se todo mundo crescia. Eles disseram que sim. Então perguntei se eles sabiam quando nós nos tornávamos adultos e eles disseram que é quando “a gente faz muitos anos”, “quase mil anos”, então, expliquei que eu tinha feito 21 anos e tinha acabado de me tornar adulta, e perguntei novamente se era preciso ter mil anos para ser adulto, então, eles compreenderam que não era preciso ter mil anos para ser um adulto.

Conforme aponta o CMEI (2014), é fundamental que os materiais didáticos “sejam analisados e selecionados em função das aprendizagens e dos possíveis sentidos que as crianças possam atribuir-lhes” (SEEDF, p. 47). Posto isso, é possível notar que em todas as aulas, tanto nas que foram ministradas pela professora regente como as por mim desenvolvidas, os livros paradidáticos serviam de suporte para o ensino e eram escolhidos conforme os objetivos estabelecidos para cada aula.

Sempre após a leitura, debatíamos sobre as especificidades do texto, como demonstra o exemplo citado anteriormente, em que discutíamos sobre o crescer e o se tornar adulto, na tentativa de compreender o que havia sido

apreendido pelos alunos. Na aula 11, o enredo da história falava sobre os diferentes tamanhos das pessoas e dos objetos, citando sempre uma quantidade em centímetros, então, mostrei a eles uma fita métrica e perguntei para que ela servia. Mas a professora regente, pediu para eu perguntar primeiro o que era aquilo, eles não souberam o nome do objeto, mas sabiam para que servia, muitos disseram que a costureira usava para fazer roupa. E eu disse que além de usar para fazer roupa, nós também usávamos para medir o tamanho do nosso corpo. Em seguida, perguntei qual o tamanho eles achavam que tinham e conforme os alunos iam falando, eu ia registrando no quadro. As repostas foram variadas, alguns disseram que tinham cinco centímetros, quarenta centímetros e outros disseram que tinham mil centímetros. Então, disse a eles que nós iríamos descobrir qual o tamanho de cada um, usando a fita métrica.

Desta forma, destaco novamente a importância do letramento nessa fase de escolarização. É possível notar que as discussões a respeito das histórias tratavam sempre do enredo do livro paradidático. Acredito que este momento seria, também, uma oportunidade para a professora trabalhar com os discentes as características do texto, como forma de desenvolver com os alunos a compreensão dos diversos gêneros textuais. O CMEI (2014), aponta como um dos objetivos específicos do trabalho educativo com crianças nessa faixa etária (entre quarto e seis anos de idade) “participar ativamente de práticas de letramento” (SEEDF, p.83). Sendo assim, é fundamental que se desenvolva um trabalho que atenda essa demanda.

Outro recurso didático muito utilizado pela docente foram os vídeos que, muitas vezes, eram desenhos que também tinham a função de dar suporte a algumas situações de aprendizagem. Os desenhos eram educativos, como por exemplo: “Show da Luna”, “Kika”, “Sid – O Cientista” e vídeos retirados do *YouTube*. Eram escolhidos conforme o assunto que seria abordado na aula.

Na aula um, por exemplo, a professora regente utilizou dois tipos de recursos: as ilustrações e o vídeo. Nesta aula, ela levou os aprendizes ao pátio da escola para mostrar no datashow como era um foguete de verdade. [...]. Os alunos foram escolhendo as ilustrações que queriam ver e comentavam entre si e também com a professora o tamanho do foguete, a cor e a fumaça que fazia. A professora mostrou, também, um vídeo, retirado do *YouTube*, de um foguete

decolando. Nesta hora, os alunos ficaram impressionados e até animados com o que estavam vendo.

O relato dessa aula é proveitoso, visto que, a professora utilizou dois recursos e todos com o mesmo objetivo, mostrar as crianças como eram os foguetes. Queria fazer uma comparação entre a visão que as crianças tinham dos foguetes apresentados em seus desenhos e como realmente era um. Para isso, utilizou as ilustrações apresentadas na internet e um vídeo e, de acordo com RCNEI (BRASIL, 1998),

Materiais e instrumentos, como mimeógrafos, vídeos, projetores de *slides*, retroprojetores, mesas de luz, computadores, fotografias, xerox, filmadoras, CD-ROM etc., possibilitam o uso da tecnologia atual na produção artística, o que enriquece a quantidade de recursos de que o professor pode lançar mão. (p.112)

Na aula três, a professora também utilizou o vídeo como recurso de aprendizagem, conforme demonstra o Quadro 2. O objetivo era falar sobre a rotina das crianças e falar sobre o dia e a noite. Para isso, os alunos foram ao pátio da escola, a fim de assistirem a um vídeo da Kika⁵, chamado: “De onde vem?”.

O episódio assistido pelas crianças nesta aula, enfocava de onde vinha a noite e o dia e falava sobre o movimento da terra (translação e rotação). De volta à sala, ainda na roda de conversa, os alunos, juntamente com a professora, conversavam sobre o vídeo e o que eles entenderam, foram levantadas questões como: “quando é dia e quando é noite?”, “como a terra se move?”, e as crianças respondiam que era dia quando o sol aparecia e era noite quando aparecia a lua e que a terra se movimentava mas eles não tinham compreendido por completo essa parte, então, a mestra utilizou o globo terrestre para demonstrar o movimento da terra em relação ao sol, mas ela também explorou outros aspectos do globo, questionando os alunos sobre o que eles achavam que era parte verde e a parte azul. Localizaram o Brasil e também disseram que havia mais água do que terra no globo.

⁵ Kika, é o nome de um desenho infantil educativo e também é o nome da personagem principal. Ela é uma criança que tem curiosidade em entender tudo o que ocorre ao seu redor, sendo assim, o desenho aborda, em linguagem simples, diversos assuntos.

O CMEI (2014), afirma que é imprescindível que os recursos utilizados para o desenvolvimento de algumas situações de aprendizagem “provoquem, desafiem, estimulem a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem ” (SEEDF, p. 46) e, ao longo das observações, foi possível perceber que os recursos não estavam sendo utilizados de maneira mecânica, mas buscou-se promover discussões a respeito do recurso. Em todas as ocasiões as crianças participavam expondo suas visões a respeito da história ouvida, do vídeo assistido, das ilustrações apresentadas, o que enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolveu na sala de aula.

Nesta seção, descrevi sobre os recursos didáticos explorados na roda de conversa como suporte para o ensino. Na próxima seção, falarei sobre as diversas finalidades da roda de conversa, observadas na sala de aula da educação infantil, que demonstram a versatilidade desta estratégia didática.

3.3 As diversas finalidades didáticas da roda de conversa

Ao longo das observações, foi possível notar que a roda de conversa não se limitava a “um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias” (BRASIL, 1998, p. 138), mas esta prática mostrou-se ser uma estratégia pedagógica sistemática que possuía diversas finalidades, e, com isso, favorecia a construção do conhecimento pelo aprendiz, conforme explicitado no Quadro 3.

Quadro 3 – As diversas finalidades didáticas da roda de conversa

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	T
Espaço para elaboração da rotina	X		X		X	X				X		X	6
Apropriação dos mais diversos objetos de conhecimento		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	10
Espaço para recordar aprendizagens já construídas		X	X					X			X	X	5
Resolução de conflitos diversos		X		X						X			3

A= Aula; T= Total; Fonte: Autoria própria.

Durante as observações, pude notar que a roda de conversa foi uma estratégia pedagógica utilizada pela docente para desenvolver a aprendizagem de determinados objetos de conhecimento. De acordo com o Quadro 3, essa alternativa didática foi utilizada dez vezes como espaço para aprendizagem dos objetos de conhecimento.

Na segunda aula, por exemplo, a turma estava estudando os conceitos: *dia e noite*. Sendo assim, esse era o tema da roda de conversa. A professora perguntou o que os alunos entendiam sobre dia e noite.

- (A1): Tia, por que em um lugar é dia e em outro é noite?
 (P): Interessante a pergunta, por que vocês acham que isso acontece?
 (A2): É a rotação da terra, ela gira devagar e a cada hora está em um país.
 (P): Isso mesmo! Bianca, para onde você acha que o sol vai à noite?
 (A3): Ele fica atrás de uma montanha!
 (Trecho da aula 2 em 29 de abril de 2016)

Nas aulas anteriores, a mestra pediu que os alunos, junto com a família, escrevessem um texto contando a rotina de cada um, nas rodas de conversa, selecionava duas rotinas para serem lidas. Ela aproveitou que os alunos estavam levantando estes questionamentos para ler uma das rotinas e, à medida que lia, ia fazendo algumas perguntas para os alunos. Dessa vez, perguntou a um aluno:

- (P): Quando você acorda você vê o sol?
 (A1): Vejo!
 (P): E quando chega a noite você acha que ele vai para onde?
 (A1): Para a caverna.
 (A2): O sol é tipo a gente, a gente vai para casa e ele também!
 (A3): Professora, o sol nasce e depois vem o pôr do sol, o sol vai descendo para o espaço!
 (A2): Mas ele já está no espaço!
 (Trecho da aula 2 em 29 de abril de 2016)

Depois da conversa, ela pediu que os alunos representassem com as mãos o sol nascendo, com as mãos subindo e, também, se pondo, com as mãos descendo. Por fim, realçou que também queria descobrir mais sobre isso e que iriam descobrir por meio de uma história. O conteúdo foi discutido na aula

seguinte, após os alunos assistirem a um vídeo que tratava do tema abordado na referida aula.

É possível notar que em nenhum momento a professora impôs seus conhecimentos a respeito do tema *dia e noite*, mas buscou compreender a visão das crianças sobre aquele objeto de conhecimento, criando um espaço em que as crianças pudessem compartilhar seus conhecimentos prévios. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998),

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando, para isso, os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. (p. 33)

Na roda de conversa, os alunos expõem seus conhecimentos prévios, permitindo que o professor perceba quais ações precisam ser tomadas para que estes conhecimentos sejam reelaborados. No episódio relatado, a professora enfatizou que os alunos compreenderiam melhor suas respostas por meio de uma história, ou seja, de uma forma mais ilustrativa e lúdica.

Na terceira aula, seguinte a esta do exemplo, os alunos foram ao pátio da escola para assistirem a um vídeo da Kika, chamado “De onde vem?”, o material enfocava de onde vinha a noite e o dia. Falava sobre o movimento da terra (translação e rotação). De volta à sala, ainda na roda de conversa, os alunos, juntamente com a professora, conversavam sobre o vídeo e o que eles entenderam e durante a conversa, ela enfatizou que o sol não se escondia em cavernas ou montanhas como muito alunos haviam falado na aula anterior.

Desta forma, é possível notar que, a roda de conversa, além de ser um espaço propício para o desenvolvimento de determinados objetos de conhecimento, também permitiu que a professora realizasse algumas intervenções no processo de construção do conhecimento dos alunos do segundo período da educação infantil. Segundo González (2006),

Uma conclusão errônea ou equivocada a que o aluno possa chegar, mas que mostra uma boa fundamentação argumentativa e evidencia leitura e trabalho por parte dele sobre o problema, deve ser adequadamente valorizada. (p. 41)

As respostas dos alunos não estavam completamente equivocadas, havia uma fundamentação, acredito que seja por isso que a professora não os corrigiu imediatamente, mas demonstrou, de forma mais ilustrativa, por meio do desenho, fazendo uma comparação entre as respostas dadas por eles e os conhecimentos ilustrados no desenho. Com isso, valorizou a argumentação dos pequenos aprendizes.

Este reconhecimento, por parte do docente, é fundamental. Tacca (2006) compreende que,

(...) ao receber uma resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele, a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhes esclarecerá sobre os novos apoios para reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem. (p. 48 e 49)

Como destaca o RCNEI (BRASIL, 1998), “detectar os conhecimentos prévios das crianças não é uma tarefa fácil. Implica que o professor estabeleça estratégias didáticas para fazê-lo.” (p. 33). A roda de conversa como espaço de diálogo e compartilhamento de ideias, permite que o professor compreenda o processo de significação dos alunos, podendo intervir em alguns momentos, auxiliando o discente na reelaboração de sua aprendizagem. A partir de então, é possível estabelecer relação entre os conhecimentos já adquiridos pelo aprendiz e os novos conhecimentos apresentados a ele.

De acordo com González (2006), é fundamental que o professor compreenda que a aprendizagem possui um caráter singular. Essa especificidade requer que o docente pense em suas práticas pedagógicas como espaços que favoreçam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem, o que o leva a trazer, para este espaço, suas experiências e ideias. Conforme apresenta o relato anterior, os alunos traziam para a roda de conversa suas ideias a respeito do que seria *dia* e *a noite*, constituindo, assim, um espaço de construção coletiva do conhecimento.

Na aula seis, a roda de conversa também foi um espaço para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse dia, a docente

colocou os alunos em roda e pediu que cada um pegasse sete palitos de picolé na caixa dos palitos e frisou que eles podiam fazer o que quisessem com eles, desde que usassem todos os palitos. As crianças que pegavam palitos a mais, ela perguntava o que fariam se só podiam ficar com sete palitos. Alguns sabiam que tinham de devolver a quantidade que estava passando e outros a professora auxiliava. A docente colocou dois e cinco palitos, um do lado do outro, mas separados e perguntou à turma se ela continuava com sete palitos. Os alunos destacaram que sim. Em seguida, perguntou se tinha outras formas de fazer, desde que sempre desse sete. Ao longo da atividade os alunos recorreram a diferentes formas de agrupar o número sete. A cada forma que os alunos colocavam, a professora mostrava aos demais e também reforçava que, apesar das variadas formas, a quantidade permanecia a mesma.

O objetivo da atividade era que as crianças compreendessem o número sete, a quantidade e a grafia do número. Para isso, a professora recorreu à roda de conversa como estratégia de ensino. González (2006), afirma que

O aluno tornar-se sujeito de sua aprendizagem quando é capaz de desenvolver um roteiro diferenciado em relação ao que aprende e a se posicionar crítica e reflexivamente em relação à aprendizagem. (p. 40)

Por meio do relato, podemos notar que as crianças representaram o número sete de várias formas, cada uma utilizou quantidade de palitos diferentes para representá-lo e compartilhavam com o grupo, o que enriqueceu a aprendizagem, visto que as crianças puderam visualizar as várias formas de construir o número sete, promovendo uma construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a professora realçou, sistematicamente, o aprendizado quando mencionou que, apesar das várias formas de se representar o número em questão, a quantidade de palitos era a mesma, estimulando a reflexão dos alunos. González (2006), defende que “a aprendizagem, em seus diferentes níveis, deve procurar a atividade criativa do aluno.” (p. 41). Foi possível notar que a professora, ao perguntar se havia outras formas de fazer o número sete e pedir que os alunos fizessem e compartilhassem com o grupo, favoreceu o desenvolvimento da aprendizagem por meio da criação dos alunos, dando sentido ao aprendido.

Pude notar que a roda de conversa, além de ser um espaço propício para a aprendizagem, também era uma estratégia pedagógica que permitia desenvolver o aprender não como reprodução de conhecimento, mas, sim, como criação, construção coletiva e compartilhamento. Dito isso, ela também é uma prática que favorece o diálogo. As crianças, quando estavam na roda, interagiam umas com as outras e com a docente, expunham seus pensamentos por meio da fala, criando, assim, um espaço de diálogo. Tacca (2006), compreende que as estratégias pedagógicas precisam estar ligadas às relações sociais estabelecidas na sala de aula.

De acordo com a autora, as relações sociais passam a ser uma condição para a aprendizagem e possibilitam ao docente compreender o conhecimento dos alunos. Por exemplo, na aula seis, à medida que as crianças iam construindo o número sete de várias formas e falando ao grupo como foi esta construção, a professora tinha condições de compreender como o aluno estava construindo sua aprendizagem, se havia alguma fragilidade, preparando o discente para novas aprendizagens e estimulando seu envolvimento.

A roda de conversa fazia parte da rotina da turma do segundo período da educação infantil contribuindo com a pesquisa. Nesse espaço, a professora, juntamente com os alunos, realizava todas as atividades rotineiras do cotidiano da turma. Ao longo das observações, foi possível notar que aquela estratégia foi utilizada como espaço para a realização da rotina por seis vezes, como aponta o Quadro 3.

Na décima aula (regência), procedi da seguinte forma: sentei na roda e conversei um pouco com as crianças. Começamos a fazer o calendário. Durante essa atividade, perguntei a eles qual foi o número do dia passado e qual era o número do dia da aula em questão. Eles disseram treze, já que no dia anterior tinha sido doze. Perguntei qual era o mês que nós estávamos, apontando para o nome do mês. Disse, também, que começava com a letra J, até que alguns disseram que estávamos no mês de junho. Perguntei qual era o ano e também como estava o clima e até o dia da semana (segunda, terça, quarta, quinta ou sexta), sempre apontando para o nome escrito no calendário. Posteriormente, montei a agenda do dia com eles. A professora tinha um material de plástico transparente com várias divisórias. Nessas divisórias, foram colocadas plaquinhas com as atividades que seriam realizadas no dia. As placas eram bem

ilustrativas. Então, mesmo que as crianças não soubessem ler, sabiam identificar pelo desenho o que seria realizado. Disse que havíamos iniciado a aula com a roda de conversa, onde a professora lembrou alguns combinados. Depois, fizemos o calendário e que, depois dessa atividade, faríamos o “Quanto Somos?”, em seguida, seria a “Hora do Conto”. Seguindo, iríamos lavar as mãos e lanche. Por fim, iríamos ao parque e faríamos uma atividade na sequência. Após montar a agenda do dia, fiz a chamada com eles e o “Quanto Somos?”.

As atividades mencionadas no relato anterior, como, por exemplo, o calendário, a agenda do dia, a chamada e o “Quanto Somos?”, eram atividades rotineiras e todas eram desenvolvidas a partir da roda de conversa. De acordo com o CMEI (2014), “a rotina abrange recepção, roda de conversa, calendário e clima, alimentação, higiene, atividades de pintura e desenho, descanso, brincadeira livre ou dirigida, narração de histórias, entre outras ações” (p. 53). No caso da turma participante da pesquisa, a rotina começava pela roda de conversa e, dentro desse espaço, a professora regente desenvolvia as demais atividades.

A rotina não era algo mecânico e engessado, apesar de criar um roteiro para as ações do dia, a professora modificava as atividades conforme as necessidades dos alunos. De acordo com o CMEI (2014), quando a rotina é elaborada com cuidado ela é “o caminho para evitar a atividade pela atividade, os rituais repetitivos, a reprodução de regras, os fazeres automáticos. Para tanto, é fundamental que a rotina seja dinâmica, flexível, surpreendente”. (p. 53)

Na roda de conversa, as atividades que seriam realizadas durante o dia eram discutidas e as crianças podiam compreender o que iria ocorrer ao longo da aula, podendo dar opinião a respeito de algumas delas e os momentos em que seriam aplicadas.

No decorrer das observações, também pude notar que a roda de conversa era um espaço para realçar aprendizados passados. Das doze aulas analisadas neste trabalho, em cinco foi possível notar esta prática, como demonstra o Quadro 3. Na terceira aula, por exemplo, os alunos chegaram à sala, sentaram-se para a roda de conversa e fizeram a construção da rotina. Logo depois, a professora lembrou a aula anterior em que fizeram uma tabela e um gráfico do “Quanto Somos?”. Os alunos escolheriam se eram dia (sol) ou noite (lua) e colocavam em cada parte do gráfico. Nesta aula, os aprendizes refizeram o

gráfico e a tabela, visto que a quantidade de alunos havia mudado. Ao final da contagem, tinham seis sol e nove luas. A professora perguntou quem sabia fazer o número nove no quadro e alguns alunos foram fazer.

Na aula anterior a esta apresentada no relato, os alunos aprenderam a construir um gráfico. Na aula seguinte, a professora utilizou a roda de conversa como um espaço para relembrar o que os alunos haviam estudado, aproveitando para construir um novo gráfico, haja vista que a quantidade já não era a mesma. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998),

Uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta. Pode-se organizar rodas de conversa nas quais alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente[...] (p. 138)

Note que os diálogos que ocorriam na roda de conversa como espaço para reforçar aprendizados, possuíam uma intencionalidade pedagógica, ou seja, eram discussões que visavam um objetivo: o de retomar alguns conteúdos para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem.

Além de todas as finalidades didáticas já apresentadas neste trabalho, a roda de conversa também mostrou-se ser um espaço para resolução de conflitos. Na aula dois, por exemplo, a professora organizou a rotina do dia junto com os alunos e pediu que se sentassem no chão para a roda de conversa. O objetivo era que relembrassem a aula e as atividades do dia anterior. A conversa iniciou com a docente relembrando que a turma não iria para o “Reino dos Brinquedos⁶” devido ao mau comportamento naquela. Relembrou, também, a quantidade de vezes em que ela teve que chamar a atenção deles. Em seguida, a aluna Luísa reclamou que os demais colegas estavam falando que ela e o aluno Davi estavam namorando. A professora escutou a aluna e perguntou:

(P): O que vocês acham que é namorar?

(A1): É uma coisa só para adultos!

(A2): É quando dois adultos se beijam!

(Trecho da aula 2 em 29 de abril de 2016)

⁶O “Reino dos Brinquedos” era um espaço organizado pelas professoras, pela direção e coordenação da instituição, para as crianças brincarem. O espaço possuía diversos brinquedos, como: fantasias, instrumentos musicais, bolas, cordas, velotrol, carrinhos, dentre outros.

Após a fala dos alunos, a professora disse que já que eles mesmos estavam dizendo que era uma coisa apenas para adultos, não entendia o porquê de estarem falando que os dois colegas estavam namorando, visto que eram crianças e não adultos. Depois disso, os alunos compreenderam, o conflito foi resolvido e a professora deu continuidade à roda de conversa.

É possível notar que a professora não puniu as crianças pelo comportamento, mas trouxe o assunto para a roda de conversa, a fim de promover uma reflexão sobre o conflito, levando os alunos a compreenderem seus equívocos. Angelo (2013) compreende que, na roda de conversa,

(...) cada criança deve ser desafiada a participar do processo, tendo o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo. Falando e escutando o outro que fala, as crianças vão experimentando a construção coletiva dos encaminhamentos necessários à resolução dos conflitos que surgem no interior do grupo. (p. 60)

O papel do docente neste processo é o de coordenar a roda de conversa, direcionar o diálogo e as relações sociais que se estabelecem nesse espaço para alcançar o objetivo pedagógico estabelecido. De acordo com Angelo (2013), o educador apresenta os temas que serão discutidos na roda de conversa e, a partir daí, os alunos, juntamente com o docente, vão problematizar as questões que se levantam ao longo deste processo.

Diante de todos os relatos apresentados e das várias finalidades da roda de conversa discutidas nesta categoria de análise, é possível compreender que esta é um dispositivo pedagógico fundamental para a prática do docente, é rica em possibilidades e se apresenta como um dispositivo democrático (ANGELO, 2013), visto que todos os sujeitos envolvidos no processo possuem voz ativa.

Neste capítulo, foi possível analisar as diversas formas de recorrer a roda de conversa com uma estratégia para o ensino e não apenas como um espaço para desenvolver habilidades comunicativas. A roda de conversa é rica em possibilidades didáticas que podem ser utilizadas para o enriquecimento do trabalho pedagógico. No capítulo seguinte, apresentarei as considerações finais, abordando todos os aspectos mencionados neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo compreender o impacto das rodas de conversa na/para a construção do conhecimento pelo aprendiz da educação infantil. Nesse sentido, foi possível apreender, na descrição da observação e nos relatos da atuação da pesquisadora, as diversas funções e características que a roda de conversa pode ter em uma sala de educação infantil. Compreendemos que esta estratégia pedagógica, é, além de um espaço de intensa relação dialógica, marcado pela construção coletiva do conhecimento que respeita os interesses dos indivíduos e os seus diferentes ritmos, conforme defende Angelo (2013).

Pude compreender que as estratégias didáticas que permitam que o aluno seja sujeito de seu processo de aprendizagem, compartilhe pensamentos e construa coletivamente seu conhecimento, qualificam o processo de ensino-aprendizagem presente no contexto de uma sala de aula.

Além disso, a roda de conversa mostrou-se ser uma estratégia pedagógica democrática. Angelo (2013) afirma que a disposição física dos integrantes da roda de conversa (aluno e professor), sentados em círculo, é um sinal democrático de pertencimento ao grupo. Neste momento, não há uma hierarquização entre os integrantes, mas todos assumem um papel fundamental no processo de aprendizagem, ao compartilharem com os demais suas experiências e vivências.

Foi possível verificar, por meio desse estudo, que a roda de conversa é um espaço amplo, que permite o docente: desenvolver os processos de alfabetização e letramento dos pequenos aprendizes; recorrer a diferentes recursos didáticos, tais como livros paradidáticos, ilustrações, vídeos, que assumem a função de mediar e enriquecer o ensino; desenvolver atividades do cotidiano da turma, tais como: a chamada, o calendário, a agenda do dia; desenvolver aprendizagens coletivas dos objetos de conhecimento de várias áreas e realçar aprendizagens já construídas; resolver conflitos presentes nas relações sociais existentes na sala de aula, além de permitir ao docente, a intervenção diante da construção do conhecimento por parte dos aprendizes.

Ao longo da pesquisa, foi possível notar que a roda de conversa não era apenas um espaço para o desenvolvimento da habilidade comunicativa das

crianças, mas, sim, uma estratégia didática rica em possibilidades e finalidades que contribuíram para o trabalho educativo do docente.

Analisando os quadros apresentados na análise de dados desta pesquisa, entendo que, ao longo das doze observações, a roda de conversa foi um espaço onde a professora regente pôde realizar um trabalho de letramento e alfabetização com as crianças, desenvolvendo algumas propriedades do sistema de escrita alfabética, o que foi fundamental, visto que a educação infantil realiza um trabalho articulado com o ensino fundamental, como aponta as DCNEI's (2010).

Pude notar, também, o uso de recursos didáticos variados para constituir as situações de aprendizagem que se desenvolvem na roda de conversa. Os materiais têm de ser analisados e eleitos conforme a aprendizagem que se pretende alcançar, como afirma o CMEI (2014).

Ao compreender que os alunos são sujeitos de seus processos de aprendizagem, é preciso pensar em estratégias pedagógicas que possibilitem o posicionamento ativo do aluno na construção do conhecimento. A roda de conversa apresentou-se como uma importante ferramenta na prática pedagógica a serviço da aprendizagem dos diversos objetos de conhecimento.

Ao chegar ao final desse trabalho, compreendo que este dispositivo pedagógico é a porta de entrada para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo. Entretanto, não pode ser visto como único meio para as crianças compartilharem ideias, desenvolverem suas habilidades na fala, construir e desconstruir seus conhecimentos, resolverem seus conflitos e partilharem suas experiências. É imprescindível que existam outros momentos que propiciem esses aspectos para que os pequenos aprendizes acarretem novos significados as suas vivências.

Posto isso, é fundamental apontar a importância da realização de novos estudos que explorem a roda de conversa sob outras perspectivas. Como podem ser desenvolvidos os objetos de conhecimento na área da matemática, da ciência, da história, dentre outras especificidades, tendo a roda de conversa como estratégia de ensino.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Pensar no futuro nem sempre é uma tarefa fácil. Quando paro para refletir sobre o que quero ser daqui há alguns anos, me assusto e até sinto um leve medo. Acredito que o medo surge por não saber como será depois que concluir a graduação e nem saber o que me espera fora da Universidade. O desconhecido gera insegurança, mas, também, pode surpreender.

Amei o curso, estou levando uma bagagem de experiências e aprendizados, tanto relacionados à profissão, como, também, à vida. Todas as áreas da Pedagogia me encantam e, ao longo do curso, tive a oportunidade de vivenciar um pouco de cada uma delas.

Dar aula para os anos iniciais, é um desafio, uma área que exige compromisso e responsabilidade. A educação infantil, creio, exige extremo cuidado e comprometimento com as pequenas mentes que estão começando a dar os primeiros passos no processo de escolarização. A educação especial é um trabalho lindo e que vem desfazendo barreiras e preconceitos enraizados na sociedade. A educação de jovens, adultos e idosos, é sinônimo de luta e superação, e ser o professor responsável pelo desenvolvimento de indivíduos já experientes, é gratificante. A educação hospitalar, para mim, é a prova de que o ensino não se dá apenas entre os muros da escola. A Pedagogia empresarial, me desperta curiosidade e me leva a compreender que os espaços para atuação de um pedagogo são extremamente variados. Orientador educacional, diretor, coordenador, enfim, são tantas as áreas em que posso atuar, que fica impossível decidir qual caminho vou escolher.

A minha única certeza é que quero continuar atuando como pedagoga e pretendo me especializar e aprofundar mais nesta área, porém, para isso, acredito que preciso vivenciar mais o chão da escola, o estágio não nos dá condições de termos conhecimento pleno sobre como é desenvolvida a prática pedagógica. Além disso, ao longo do curso, nós realizamos apenas algumas observações e realizamos algumas regências, mas sempre sob supervisão e com um auxílio dos professores regentes da sala de aula. Não temos que lidar com a família, com as dificuldades que surgem numa instituição. No decorrer do estágio, nós não fazemos parte do corpo docente, apenas estamos de passagem, de visita e esta visita não é suficiente para nos preparar para a vida

profissional, podemos ter uma ideia, mas não estamos, verdadeiramente, preparados.

Inicialmente, quero estudar para o concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Quero poder assumir uma sala de aula, fazer parte de uma instituição, criar vínculos profissionais e me conhecer como pedagoga. Entretanto, não quero me limitar, quero poder estar sempre aberta para novas descobertas. Além disso, penso em voltar a Universidade de Brasília para iniciar uma Pós-graduação, mas, primeiro, preciso conhecer a área em que me formei para escolher em que vou me especializar. Acredito que seja fundamental vivenciar a profissão, agora como atuante, não como estudante da área.

Por fim, espero que eu consiga contribuir para a mudança e melhoria da educação do país de alguma forma. Espero, verdadeiramente, que o sistema de ensino já instituído na nossa sociedade não sufoque as minhas ideias novas, a minha vontade de aprimorar o ensino e que eu não perca a força de vontade de ser uma pedagoga. Espero contribuir, também, para a valorização da profissão que, muitas vezes, é desvalorizada e não possui o reconhecimento que merece.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Conceituando alfabetização e letramento**. In: MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-21
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. 128 p.
- ANGELO, Adilson De. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. 3º ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. Cap. 3. p. 53-65.
- BRAGAGNOLO, Adriana; DICKEL, Adriana. A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra. In: **21 º Reunião Científica Regional da ANPED Sul**. Curitiba/PR, 2016. p. 1 - 15. Disponível em: < http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_ADRIANA-BRAGAGNOLO-ADRIANA-DICKEL.pdf >. Acesso em: 5 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. BRASIL.
- _____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Publicada no Diário Oficial da União de 5 de abril de 2013.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Infantil**. Distrito Federal, Brasília, 2014.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2º ed: Liber Livro Editora, 2005, 79 p.
- GONZÁLEZ, Fernando L. O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006. Cap. 2. p. 29-44.

MORAIS, Artur Gomes de. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p 29-46.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 255 p.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Universidade Estadual Paulista: Artmed Editora. 2004.

TACCA, Maria Carmen V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor aluno. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Alínea, 2008. Cap. 3. p. 45-68.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. 108 p.

APÊNDICE A - Roteiro de observação da roda de conversa

- Atividades desenvolvidas na roda;
- Materiais/recursos didáticos explorados na roda;
- Participação/envolvimento dos alunos nas atividades propostas;
- Frequência desse momento na sala de aula;
- Aprendizagens desenvolvidas;

APÊNDICE B - Questionário sobre o perfil acadêmico e profissional da docente

Convido-lhe a participar da pesquisa a seguir, que é parte do meu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Este questionário foca em questões que incidem sob o perfil profissional e acadêmico do professor (a). O trabalho tem caráter acadêmico e as informações serão analisadas de forma agregada.

Agradeço a sua participação!

1. Há quanto tempo você atua no magistério em rede pública, e, especificadamente, na educação infantil?

2. Já teve experiências com classes de alfabetização? Se sim, atuou em qual ano de escolarização?

3. Qual a sua formação acadêmica?

4. Já fez alguma especialização na área de educação? Se sim, qual a área de pesquisa?

5. Já trabalhou em instituições da rede particular de ensino? Se sim, por quanto tempo e com qual modalidade da Educação Básica?

6. Já atuou em outras áreas da educação, como por exemplo, gestão educacional, coordenação, dentre outras funções?
